



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사 학위논문

어린이철학 도덕교육론 정초에 관한 연구

- 립먼의 듀이 철학 수용과 변용을 중심으로 -

2020년 2월

서울대학교 대학원

윤리교육과

박 찬 영

어린이철학 도덕교육론 정초에 관한 연구

- 립면의 듀이 철학 수용과 변용을 중심으로 -

지도교수 정 창 우

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함

2019년 10월

서울대학교 대학원

윤리교육과

박 찬 영

박찬영의 박사학위 논문을 인준함

2019년 12월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

어린이철학과 듀이 철학의 관련성에 대해서는 많은 연구자들이 인정하고 있지만, 어떤 개념이 어떤 방식으로 영향을 주었는지에 관한 논의는 드물었다. 그 관련성에 주목했을 때조차도 듀이 철학의 일부에 국한해서 어린이철학과 연관 지점을 부분적으로 해명하는데 그쳤다. 그리고 이러한 문제는 어린이철학 도덕교육론의 형성을 정확하게 설명해 내지 못하는 문제로 이어졌다. 그 결과 연구자들은 어린이철학 도덕교육론의 정초 없이 대체로 각자 실천적 입각점에서 어린이철학을 응용하는 데 그치고 말았다. 이러한 문제의식 아래에서 이 논문은 듀이 철학 전체를 조망하며 어린이철학과 관련성을 밝히는데서 시작하였다. 논문은 어린이철학 도덕교육론이 듀이 철학의 수용과 변용의 결과임을 정당화하고, 이를 바탕으로 어린이철학이 철학함으로서의 도덕교육이자 통합적 도덕교육으로서 도덕적 자율성과 사회화를 성취하는 데 유효한 ‘페다고지’임을 밝혀 어린이철학 도덕교육론을 정초하며, 그것이 갖는 한국 도덕과 교육에 대한 함의를 제안하고자 하였다.

먼저 논문은 듀이 철학을 자연주의 형이상학, 도구주의 인식론 및 자연주의 윤리학 및 도덕교육으로 그 대강을 제시하였다. 듀이는 형이상학의 역할을 ‘존재의 일반적인 특징을 인식’하는 데서 찾았는데 형이상학적 범주 중 하나는 ‘사건’이다. 이는 존재하는 모든 것을 ‘동사적’으로 파악하겠다는 것이다. 또 다른 형이상학적 범주는 관계로서, 유기체와 환경의 상호작용 및 신체-마음의 불가분리의 관계가 여기에 해당한다. 한편 듀이 인식론은 확실성에 대한 탐구와 같은 전통적인 인식론을 배제하고 탐구를 통해 잠정적으로 보증된 주장을 추구한다. 이러한 듀이의 도구주의 인식론은 그의 자연주의 형이상학과 함께 자연주의 윤리학을 함축한다. 듀이의 윤리학은 윤리학적 원리 대신에 ‘더 나은 것이 선’이라는 명제를 표방하며 윤리적 탐구를 강조하고, 도덕적 상상력을 발휘하여 문제 해결에 주력한다. 그 결과 듀이에게서 기존의 공리주의나 칸트의 윤리학은 비판 대상이 되고, 도덕교육에서도 새롭게 규정된 습관과 충동, 지성 개념이 도덕적 행위를 설명한다. 듀이의 도덕교육은 개인적 차원과 함께 사회적 차원으로 제시되는데 이는 한편으로는 탐구와 의사소통에 의한 공중의 탄생으로, 다른 한편으로는 민주적인 공중들의 집합으로서 거대공동체의 구현으로 이어진다.

립먼의 어린이철학은 이상과 같은 듀이 철학의 영향 아래에 있다. 먼저 립먼의 어린이철학은 사고와 정서, 신체와 정신, 사실과 가치 등의 이분법을 배제한다는 점에서 이원론을 거부하는 듀이 형이상학의 영향 아래에 있다. 또한 립먼은 듀이와 같이 상황의 특수성에 대한 파악을 우선적으로 고려하고, 문제상황 속에 스며들어 있는 제3성질이라는 듀이의 견해를 적극적으로 받아들인다. 한편으로 듀이의 인식론이 확실성에 대한 탐구가 아니라 합당성에 있듯이, 어린이철학도 근사치 혹은 적절함을 특징으로 하는 합당성을 진리론으로 동일하게 추구한다. 립먼은 듀이의 ‘보증된 주장’을 직접 취하고, ‘사고’를 듀이와 같이 자연적인 과정이고 도구적이며 활동적인 것으로 간주했다. 립먼은 문제해결 과정에서 가능한 결과들을 예견하는 듀이의 상상력의 함의를 공유하며, 듀이와 마찬가지로 관람자로서가 아니라 탐구자로서의 인식주관을 제시했다. 끝으로 어린이철학 윤리학에서도功利주의와 칸트의 의무윤리, 가치명료화가 모두 비판된다. 아울러 립먼의 어린이철학은 듀이를 따라 보다 나은 논거를 추구하는 윤리적 탐구를 중시했다. 끝으로 개인의 경험의 성장은 공동체 속에서 구현되어야 한다는 듀이의 믿음 역시 립먼에게 이어진다.

어린이철학 도덕교육론에서 듀이 철학의 영향을 수용과 변용으로 나누면 다음과 같다. 먼저 수용 지점부터 살펴보면, 듀이의 반성적 사고와 질성적 사고가 1991년에 제시된 립먼의 고차적 사고 속에 계승된 것이 대표적인 것이다. 그 외에 어린이철학에서 합당성의 강조도 듀이 철학의 수용 지점이라고 할 수 있다. 듀이의 합당성 개념이 도덕교육 차원에서 적용되어 선형적인 도덕법칙을 부정하고 문제상황을 해결하는 행위와 가치 개념을 연결시키게 했듯이, 립먼에게서 합당성은 추론과 판단의 조합의 결과이며 사고기술의 발달이 도덕교육의 관건이 된다. 끝으로 도덕교육적 문제의식은 민주주의의 문제와 동일하다는 듀이의 통찰 역시 립먼에게 민주주의 공동체로서의 탐구공동체가 요청되는 것으로 이어진다. 어린이철학의 탐구공동체에는 듀이의 거대공동체 이념이 보존되어 있다. 그러나 듀이 철학은 어린이철학 도덕교육에서 변용되기도 한다. 립먼은 고차적 사고를 비판적 사고와 창의적 사고의 융합으로서 정의했지만, 이후 1995년에 이르러서는 배려적 사고를 추가하며 재정의했다. 다시 2003년이 되면 립먼은 비판적 사고, 창조적 사고, 배려적 사고를 다차원적 사고 혹은 트랜스액티브 사고로 명명한다. 이는 듀이에게서 없었던 새로운 사고의 범주이다. 다음으로 듀이의 과학적 탐구를 철학적 탐구로 전환시킨 점을 변용의 특징으로 들 수 있다. 교실공동체의 확보는 듀이의 영향임에 틀림없지만, 어린이철학의 철학

적 탐구공동체는 ‘철학적 탐구’를 강조한다는 의미에서 듀이 철학에서 없었던 것이다. 끝으로 듀이에게서 탐구는 교과활동과 비교과활동에서 가능한 것으로 보았기 때문에 그는 도덕교육을 위해 별도의 과목을 둘 필요가 없었고, 그래서 안 된다고 생각했다. 그러나 립먼은 실천적으로, 그리고 교과가 갖는 내재적 가치 때문에 윤리적 탐구를 독립교과로 마련하는 것이 더 적절하다고 보았다. 결국 초등학교와 중학교 교육과정에서 독립교과로서 ‘윤리적 탐구’를 다룰 수 있게 되었다.

이렇게 어린이철학 도덕교육론은 듀이 철학을 수용하고 변용시키면서 장기간에 걸쳐 형성되었다. 어린이철학 도덕교육은 철학함으로서의 도덕교육으로 윤리적 탐구를 특징으로 하고, 통합적 도덕교육으로서의 성격 또한 갖고 있다. 즉, 그것은 도덕적 사고와 정서, 행위를 통합하고, 사실과 가치를 통합하며, 도덕적 상상력을 도덕교육 속으로 통합한다. 철학함으로서, 그리고 3중의 통합을 갖춘 도덕교육으로서 어린이철학은 다차원적 사고, 트랜스액티브 사고의 이름으로 사고력 교육을 목표로 삼았다. 어린이철학은 한편으로는 철학함을, 다른 한편으로 사고 페다고지를 표방하지만, 이 둘을 유기적으로 묶어내는 것이 방법론이다. 어린이철학은 합당성과 민주주의의 규제 이념 아래에서 이야기 텍스트와 철학적 탐구공동체를 방법론으로 삼는다. 특히 철학적 탐구공동체는 어린이철학으로 하여금 개인적 차원과 사회적 차원의 도덕교육을 동시에 구축할 수 있게 하였다.

그러나 립먼의 어린이철학이 합당성과 민주주의라는 규제 이념 아래, 고유한 방법론을 통해 도덕적 자율성과 도덕적 사회화라는 두 가지 도덕교육의 목표를 달성하는데 유효한 ‘페다고지’임에 틀림없지만 페다고지는 교육과학이 아니라 실천이론이라는 바로 그 ‘페다고지’ 본성에 의해 내적인 한계를 갖는다. 다시 말해, 립먼의 어린이철학은 ‘어린이와 함께 하는 철학(Philosophy with Children)’을 대신하지 못하고, 그 밖의 가능한 ‘어린이철학(Child Philosophy)’이 존재할 수 있다는 의미에서, 그리고 도덕적, 시민적 인성을 함양케 하는 그 밖의 여러 페다고지들의 장점과 의의를 모두 포괄할 수는 없다는 점에서 제한적인 것이다. 그럼에도 불구하고 우리의 도덕교육이 도덕적·시민적 인성의 함양과 함께 도덕적 자율성과 사회화라는 도덕교육의 목표를 이상으로서 추구할 때 어린이철학 도덕교육은 이를 위한 가장 효과적인 도덕교육 페다고지 중 하나임에 틀림없다.

이상과 같은 어린이철학 도덕교육론의 관점에서 한국 도덕과 교육에 대한 제언을 하기 전에, 먼저 확인해야 할 것은 2015 개정 도덕과 교육과정에서는 철학교육의 내용과 방법이 산전된다는 것이다. 특히 중학교 도덕과 교육과정 및 고등학교 ‘윤리와 사상’과 ‘생

활과 윤리’는 일부이지만 철학교육의 내용과 방법을 포함하고 있다. 다시 말해, 중학교 도덕과 내용체계에는 고차적 사고력이 명시되어 있고, ‘생활과 윤리’의 교수·학습 방법에는 탐구공동체 혹은 윤리적 탐구공동체의 방법이 소개되어 있다. 그러나 이들 교과는 어린이 철학의 내용과 방법이 비체계적으로 흩어져 있다. 2015 개정 교육과정의 ‘생활과 윤리’나 ‘윤리와 사상’에서는 모두 ‘도덕적 탐구’가 강조되고, 일부에서는 교수·학습 방법으로 ‘탐구공동체’ 혹은 ‘윤리적 탐구공동체’가 권장되고 있지만 그 안내는 소박하다. 게다가 윤리적 탐구공동체가 탐구적 절차에 대한 소개로 그치고 있는 것은 철학적 탐구공동체를 방법론이 아니라 하나의 수단으로서의 교수·학습방법으로 오인한 것으로 보인다. 그러나 이러한 지적보다 더 큰 문제는 학교 급별의 연계성 차원이 결여되었던 데 있다. 초등 도덕과에는 탐구적 대화 및 도덕적 성찰을 강조하는 부분이 적는데, 어린이철학에 따르면 초등학교 중·고학년은 윤리적 탐구를 시도하기에 충분한 연령이다. 따라서 초등학교 중·고학년 도덕과에서 윤리적 탐구의 도입을 적극적으로 고려해야 할 것으로 보인다. 끝으로 지금까지 초등 도덕교과서가 흥미롭지 않고, 도덕적 상상력을 자극하지 못하는 전개가 적지 않았던 것이 사실이었음을 염두에 두면 어린이철학의 이야기 텍스트도 좋은 참고사항이 될 것이다.

이러한 비판에도 불구하고, 2015 개정 도덕과 교육과정은 중등 도덕과를 중심으로 철학교육의 내용과 방법이 수용된 것은 고무적이다. 이후 개정 도덕과 교육과정에서는 어린이철학 도덕교육론에 대한 엄밀한 이해를 통해, 보다 더 세련된 기술 방식과 안내 혹은 연수가 같이 이루어져야 할 것이다. 초등 도덕과에서는 기초적인 ‘윤리적 탐구’가 도입되어야 할 것이고, 중등 도덕과에서는 보다 더 체계적이고 유기적인 ‘도덕적 탐구’와 그것을 가능하게 할 ‘윤리적 탐구공동체’의 건설이 요청되어야 할 것이다.

주요어 : 듀이철학, 어린이철학, 철학적 탐구공동체, 이야기 텍스트, 도덕교육, 페다고지
학 번 : 2018-33725

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성과 목적	1
2. 연구 방법과 선행 연구에 대한 반성	7
II. 듀이 철학의 개요	18
1. 자연주의 형이상학	18
1) 자연주의 형이상학에서의 목적과 방법	18
2) 자연주의 형이상학에서의 경험	21
3) 형이상학의 범주: 사건과 관계	26
2. 도구주의 인식론	35
1) 탐구: 지식 형성의 원리	35
2) 도구로서의 지식: 보증된 주장	40
3) 반성적 사고와 질성적 사고	43
3. 자연주의 윤리학 및 도덕교육	52
1) 자연주의 윤리학	52
2) 자연주의 도덕교육	62
3) 개인과 공동체	70
III. 어린이철학에 대한 듀이 철학의 영향	76
1. 듀이 형이상학의 영향	76
1) 사고와 정서, 사실과 가치의 이분법에 대한 비판	76
2) 경험과 판단, 그리고 제3성질	79
3) 관계로서의 사고	82

2. 듀이 인식론의 영향	84
1) 합리성에서 합당성으로의 전환	84
2) 사고와 상상력의 강조	90
3) 탐구 개념의 도입	93
3. 듀이 윤리학과 도덕교육의 영향	96
1) 딜레마 토론과 가치명료화에 대한 비판	97
2) 사고의 성장으로서 도덕교육	101
3) 교실공동체의 요청	104
 IV. 어린이철학에서 듀이 철학 수용과 변용	107
1. 듀이 철학에 대한 립면의 도덕교육적 수용	107
1. 고차적 사고에서의 반성적 사고와 질성적 사고	107
2. 윤리적 탐구에서의 자연주의 윤리학 및 도덕교육	113
3. 거대공동체로서의 교실공동체	118
2. 듀이 철학에 대한 립면의 도덕교육적 변용	121
1. 트랜스액션으로서의 비판적, 창조적, 배려적 사고	121
2. 과학적 탐구에서 철학적 탐구로의 전환	128
3. 도덕교육으로서 독립교과화: 이야기 텍스트	133
 V. 어린이철학 도덕교육론의 정초	144
1. 어린이철학 도덕교육의 성격과 내용 구성	144
1) 어린이철학 도덕교육의 성격과 목표	144
2) 어린이철학 도덕교육 내용 구성	162
2. 어린이철학 도덕교육 방법론: 철학적 탐구공동체	175
1) 철학적 탐구공동체의 성격과 구조	176
2) 철학적 탐구공동체의 도덕·시민교육적 적용	189

VI. 어린이철학 도덕교육론에 대한 평가와 한국 도덕교육에의 함의	200
1. 어린이철학 도덕교육론의 의의와 한계	200
1) 어린이철학 도덕교육론의 의의	200
2) 어린이철학 도덕교육론의 한계	206
2. 한국 도덕교육에 대한 어린이철학 도덕교육론의 시사점	211
1) 초등 도덕과 교육에 대한 시사점	211
2) 중등 도덕과 교육에 대한 시사점	218
 VII. 결론	 228
 참고문헌	 234
Abstract	250

표 목 차

[표 1]	.....	131
[표 2]	.....	166
[표 3]	.....	171
[표 4]	.....	181
[표 5]	.....	183
[표 6]	.....	192

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

어린이철학은 지난 50년 전에 출현한 뒤¹⁾, 성장했으며, 새로운 변용을 해 가고 있다.²⁾ 스스로 오해를 자초한 것이지만, 어린이철학은 1980년대까지 비판적 사고를 위한 대표적인 프로그램으로 간주되었다. 물론 어린이철학이 학교의 제일 임무를 사고 교육에 두면 서, 가장 오래된 인정받는 비판적 사고 프로그램으로 자리 잡게 된 것이 사실이다. 그러나 분명한 것은 어린이철학이 비판적 사고만을 위한 사고 교육은 결코 아니라는 것이다.³⁾ 더 정확히 말하면 어린이철학은 유치원에서 고3까지 철학교육과정을 확보하여 자신과 타자를 배려하고, 스스로에 대해서까지 생각할 수 있도록 장려하는 ‘철학 페다고지(the pedagogy of philosophy)’이다.⁴⁾ 그것은 그 밖의 페다고지와 다르게 ‘철학함’⁵⁾이 곧 도덕

- 1) 본 연구에서 말하는 ‘어린이철학’ 혹은 ‘페다고지로서 어린이철학’은 ‘어린이를 위한 철학’(Philosophy for Children)을 가리킨다. 이는 매튜 립먼(Matthew Lipman)을 위시로 한 일군의 어린이철학자들이 만든 철학 교과서와 교사용지도서, 교육과정, 교수학습방법으로서 고안된 철학적 탐구공동체를 공유하는 사고교육이다. 그 공식적 출범은 1974년 몽클레어주립대 부설로 설치된 어린이철학개발연구소(Institute for the Advancement of Philosophy for Children: IAPC)에서 찾아야겠지만, 그 시원은 보다 이른 시기, 1969년 어린이철학 교육과정을 상징하는 최초의 교과서 『해리 스토틀마이어의 발견』(*Harry Stottlemeier's Discovery*)이 등장한 데에서 찾아야 할 것이다.
- 2) 어린이철학은 6, 70년대를 거쳐 초등학교 및 중, 고등학교 교과서 및 교사용지도서를 편찬하고(Matthew Lipman, *Natasha: Vygotskian Dialogues*, New York and London : Teachers College Press, 1996, p. xix.), 1990년대에는 유치원 철학교재 『인형병원』과 교사용 지도서 『세계에 대해 이해하기』(*Making Sense of my World*)까지 출간됨으로써, 적어도 유·초·중등 교육과정 차원에서 어린이철학 교육과정 체계는 완비되었다. 그러나 어린이철학은 여전히 발전 중에 있다. 특히 립먼의 사고 개념은 1991년, 1995년, 이후 립먼의 어린이철학 이론서 *Thinking in Education*는 2003년 2판이 나올 때 내용에서 근원적인 변화가 일어난다. 이에 대해서는 III장과 IV장에서 자세하게 논할 것이다.
- 3) R. F. Reed and T. W. Johnson. “Memorial Preface for Ronald F. Reed,” *Friendship and Moral Education. Twin Pillars of Philosophy for Children*, New York: Peter Lang, 1999, p. 199.
- 4) Matthew Lipman & Ann Margaret Sharp, “Preface,” *Growing up with Philosophy*, Philadelphia: Temple University Press. 1978, p. ix. 페다고지는 “교수와 학습 과정에 영향을 미치는 복합적 요인을 포괄”(Leach & Moon, 266)하여, 교육 실천을 통해 얻게 된 이론을 의미한다. 독일어 Pädagogik, 프랑스어 pédagogie, 영어 pedagogy를 우리말로 교육학으

교육이라는 문제의식에 기초해서 다차원적 ‘사고’⁶⁾를 통한 도덕교육을 직접적으로 지향한 차별성을 갖는다.

1990년대 이후에 어린이철학은 한편으로는 도덕교육을 위시하여, 시민교육, 인성교육, 성평등교육 등 시대의 다양한 요청에 적극적으로 부응하며 그 지평을 넓혀 갔고, 다른 한편으로는 아동기 혹은 어린이 존재에 대한 숙고를 통해 아동기 철학(philosophy of childhood)을 전개해 갔다. 이러한 두 가지 흐름은 어린이철학이 아동기와 철학의 관계에 대한 성찰 속에서 시작했고, 동시에 교육 개혁의 이름으로 대안의 페다고지로서 등장했던 점에서 발생 초기에 배태되었던 문제의식의 필연적인 귀결이라 할 것이다.⁷⁾ 그러나 그보다 더 주목해야 할 점은 이러한 흐름 속에서 어린이철학을 창안한 립먼은 시종일관 도덕교육으로서 어린이철학을 지향해 왔고, 어린이철학은 사고에 기초한 대안의 통합적인 도덕교육으로서 충분한 가능성과 현실성을 갖고 있다는 점이다.

도덕교육의 관점에서 어린이철학에 관심을 갖는 것은 어린이철학이 20세기의 가장 영향력이 있는 페다고지들 중의 하나라는 사실 때문만은 아니다.⁸⁾ 물론 어린이철학이 전

로 옮기는 경우가 있지만 이는 적절한 번역이 아니다. 가령, 헤르바르트의 『일반교육학』은 원제가 ‘Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet’으로, 이는 ‘교육(Erziehung)의 목적으로부터 파생된 일반 페다고지’를 의미한다. 또한 『교육학 강의』로 번역되는 칸트의 원서 또한 원제는 ‘Vorlesung über Pädagogik’로서, 우리말로 『페다고지에 관한 강의』라고 번역해야 한다. 뒤르켐이 잘 지적했듯이, 페다고지는 ‘교육(과)학’이 아니며, 그렇다고 기예도 아니다. 페다고지는 프레네 페다고지, 제도 페다고지 등 여러 페다고지들뿐만 아니라, 도덕교육에서의 페다고지, 즉 콜버그의 정의공동체, 나딩스의 배려공동체, 리코나의 도덕공동체도 테크닉으로, 이들 또한 페다고지 범주에 포함시킬 수 있다. 페다고지에 대한 자세한 논의는 본문 200-203쪽 참조.

- 5) 어린이철학에서 가르치고자 하는 철학은 철학 고전이 아니라, ‘철학함(doing philosophy)’이다. 그러나 여기서의 ‘철학함’은 철학적 탐구뿐만 아니라 탐구하는 태도까지 포함한다. 자세한 것은 본문 149-150쪽 참조.
- 6) 립먼의 어린이철학에서 최상위의 개념은 ‘사고’이다. 이 ‘사고’는 인지적 차원을 연상케 하는 우리의 일상어 ‘사고’가 아니라, 비판적, 창조적, 배려적 사고로서 인지적, 정서적, 행위적 차원의 함의를 모두 갖는, 어린이철학의 고유 술어이다. 어린이철학의 사고 개념에 대해서는 이후 IV장 2절 참조.
- 7) 어린이를 위한 철학을 창시한 매튜 립먼(Matthew Lipman: 1922-2010)과 실질적인 의미에서 어린이철학개발연구소를 이끌었던 앤 마거릿 샵(Ann Margaret Sharp: 1945-2010)은 2010년에, 그리고 어린이의 존재를 ‘아동기의 철학’이라는 이름으로 탐구하고, 어린이와 함께 하는 철학(PwC)의 진수를 보여준 철학자 매튜스(1929-2011)는 2011년에 영면했다. 어린이철학은 새로운 기로에 섰으나, 대체로 이후 흐름은 페다고지로서 어린이철학과 아동기와 철학 사이의 관계에 대한 탐구의 두 방향으로 수렴된다.
- 8) 20세기 페다고지 중에서 어린이철학 이상으로 실천적으로, 이론적으로 학교 현장에 영향을 미친 유럽의 국제적인 페다고지를 꼽자면 프랑스의 프레네 페다고지를 들어야 할 것이다.

세계 48개국에 지부를 두고 있고⁹⁾, 45개 언어로 번역되었으며¹⁰⁾, 국제적인 평가 속에 교육적 지위를 갖추고 있는 20세기의 대표적인 페다고지임에 틀림없다. 지난 20년 전, 1998년 3월, 그리고 2003년에도 유네스코는 어린이철학의 국제 ‘전문가 모임’을 가지면서, 유네스코 철학 및 윤리학 분과에서 어린이철학교육 프로그램을 진흥시킬 것을 목적으로 한 어린이철학 사업을 추진하였고, 어린이철학개발연구소는 유네스코 분과 세계철학연맹(FISP)의 정회원이 되었으며, 지난 2016년 11월에는 유네스코 석좌 프로그램, ‘어린이와 함께 하는 철학의 실천 : 문화 간 대화와 사회 변화를 위한 교육적 기반’이 조직되었다.

그러나 일반적으로 도덕교육의 관점에서 어린이철학에 대한 관심을 갖는 이유는 크게 두 가지 때문이다. 하나는 그것이 인지발달론적 도덕교육과 가치명료화를 비판하면서, 기존 도덕교육 프로그램이 갖고 있는 사고와 행위, 지적인 것과 정서적인 것의 이분법적 도덕교육을 극복할 이론적, 실천적 대안의 통합적 논의를 풍부하게 갖추고 있을 뿐만 아니라, 보다 체계적인 교수학습방법론을 갖추어 다양한 도덕적 기능의 요청에 부응했기 때문이다.¹¹⁾ 다른 하나는 현실에서 일어나는 여러 도덕적 문제와 갈등에 대처하고 처리할 수 있는 어린이철학의 도덕교육이 갖는 직·간접적인 효용성 때문이다. 전자의 경우는 상대적으로 우리나라에서 많이 연구, 실천되었으며, 후자는 유네스코 석좌 프로그램이나 NGO 등에서 요청되었다. 후자의 경우, 이를테면, 유네스코 석좌 프로그램은 전 세계에서 발생한 테러 사건을 두고 이를 예방하기 위한 교육으로서 어린이철학에 관심을 가졌고¹²⁾, 어린이와 여성을 위한 NGO ‘라 트라베르세’(La Traversée)는, 여성과 아동학대 등 ‘폭력’에

프레네 페다고지에 관해서는 다음을 참조. 박찬영, 『페다고지를 위하여-프레네의 「페다고지 불변요소」 읽기』, 서울: 살림터, 2017.

9) <https://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/philosophy/affiliates-contact>. 검색. 2019. 2. 15.

10) Matthew Lipman(2008a), *A Life Teaching Thinking*, Montclair: The Institute for the Advancement for Children, Montclair State University, p. 167.

11) 일찍부터 박진환은 어린이철학의 탐구공동체를 통하여 도덕교육의 지평을 넓혀 왔고(박진환, 「탐구공동체 방법을 통한 도덕판단력 교육방안 연구」, 『윤리교육연구』 1권, 한국윤리교육학회, 2001; 「철학적 탐구공동체방법을 통한 인격 교육」, 『국민윤리연구』 53권, 한국국민윤리학회, 2003.8), 정보주는 기존 도덕교육의 한계를 지적하고 어린이철학을 통한 도덕교육의 대안을 찾았으며(정보주(2001a), 「어린이철학에 기초한 도덕교육」, 『초등도덕교육』 Vol.7, 한국초등도덕학회, 박찬영은 어린이철학과 도덕교육의 다양한 접점을 찾아 탐구했다(박찬영, 『어린이철학, 도덕교육에 대한 또 다른 목소리』, 경기: 한국학술정보, 2008).

12) Matthew Lipman, *op. cit.*, p. 153.

대한 예방과 치료를 위한 프로그램으로서¹³⁾ 어린이철학에 주목했다. 어린이철학이 현실의 도덕적 갈등과 모순을 구체적이고, 체계적으로 처방할 수 있는 유망한 혹은 효과적인 증거기반 프로그램으로서 알려지면서, 창안자 립먼의 말처럼 어린이철학은 공교육 내부로 들어가면서, 일각이지만 이제는 어린이철학이 초등교육의 한 가지 특색이 되었다.¹⁴⁾

필자가 어린이철학의 도덕교육에 주목하는 것은 어린이철학이 철학함으로서의 도덕교육을 성격으로 하는 페다고지라는 점 외에도, 사고에 대한 통찰을 바탕으로 도덕교육을 정초하고, 대안의 통합적 도덕교육을 제시하여 도덕적 자율성과 사회화를 동시에 달성할 수 있는 가능성을 보여주었기 때문이다. 립먼의 표현을 직접 빌리면, 어린이철학이 갖는 철학함으로서의 도덕교육은 “단순히 사고기술의 증진이 아니라 도덕교육의 목적을 위해 유용할 수 있는 어떤 것을 만들고자 하는 계획”¹⁵⁾에 따른 것이었다. 어린이철학은 1980년이 되자 기존의 도덕교육을 비판하고 대안의 도덕교육을 이론적으로 모색하게 된다. 가령 그것은 피아제와 콜버그의 인지발달론적 도덕교육을 비판하고, 가치명료화 수업을 비판 대상으로 삼으면서 통합적 도덕교육을 모색하였다. 어떤 의미에서 어린이철학의 도덕교육은 학교를 통한 도덕교육을 제시하고, 어린이의 존재 및 도덕성의 요소를 물으며, 사고와 정서, 행동의 관계에 대해 물음을 던진다는 점에서, 20세기 전기의 도덕교육의 고전이론가와 실천가들이 가졌던 문제의식을 계승하고 있다. 다시 말해, 어린이철학은 듀이, 뒤르켐, 피아제, 비고츠키 등의 이론가와 새교육 실천가들처럼 기존의 아동기에 대한 시각에 대해 비판적 물음을 던지고 전통적인 학교를 새로운 학교로 변화시키고자 하였으며, 기존의 도덕교육론에 대한 비판적인 검토와 대안 모색의 흐름 속에 있다.

기존의 도덕교육과는 달리 어린이철학은 궁극적으로 어린이 존재에 대한 탐구와 사고에 대한 성찰을 통해서 사고교육으로서의 통합적 도덕교육을 대안으로 제시하며, 나아가 보다 더 직접적으로 교과로서의 도덕교육을 강조했다. 어린이철학은 단순히 어린이들의

13) *Ibid.*, pp. 143-144..

14) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980, p. xi. 이 책은 우리말로 번역서의 형태로 오래 전에 번역되어 나왔지만(이초식 감수, 서울교육대학철학연구동문회 편역, 『어린이를 위한 철학교육』, 서울: 서광사, 1986.), 필자는 이를 취하지 않을 것이다. 립먼과 샵, 오스캐년이 참여한 최초의 어린이철학 이론서일 뿐만 아니라, 어린이철학 도덕교육에 관한 가장 직접적인 논의를 수록한 의의를 지닌 이 원서는 번역의 이름으로 옮겨지면서 전편에 걸쳐 원문이 요약되어 전체 분량 중 절반 이상이 손실된 한계가 있다. 완전한 번역이 요구된다.

15) Matthew Lipman, *op. cit.*, p. 117.

‘철학적 능력’의 신장뿐만 아니라, 도덕적인 사고와 판단, 추론, 상황에 대한 기민성과 해석, 공동체에 대한 헌신, 교실과 학교에서 타자에 대한 직접적인 도덕적 실천 등, 도덕교육 및 도덕과 교육을 처음부터 목적에 두었다. ‘도덕교육에 관한 이론 탐구를 통한 도덕과 교육의 철학적, 심리학적 기초를 정립하고, 도덕과 교육의 철학과 방법론의 수립’이라는 정창우의 도덕교육론의 정의를 빌리면¹⁶⁾, 그렇게 어린이철학은 우리 시대의 유효한 대안의 도덕교육론으로서 가능성을 키워 왔다.

문제는 어린이철학의 도덕교육에 관한 연구자들의 탐구는 대체로 심층적이지 않았고, 보다 구조적으로 숙고된 연구물은 드물었다는 것이다. 어린이철학 도덕교육론을 위한 탐색과 정립이 제대로 이루어진 연구물이 극히 드물었다는 사실이 이를 잘 말해준다. 어린이철학의 도덕교육론 그 자체에 대한 철학적, 방법론적 정초에는 소홀했고, 적지 않은 연구는 도덕교육의 실천에 주력했다. 이는 우리만의 문제는 아니었다. 이러한 결과를 초래한 주된 원인은 무엇보다 립먼과 동료들이 만든 어린이철학은 완결된 것이 아니라 성장 중에 있었고, 그 결과 도덕교육에 관한 논의 역시 장과 절 수준에서 제시되어 정연한 도덕교육론으로서의 어린이철학을 보여주지 못한 것에 있었다.

그러나 분명한 것은 어린이철학 도덕교육론의 형성에 관한 연구는 과제로 남았지만, 지난 50년 동안 어린이철학은 충분히 성장했고, 적어도 페다고지 차원에서는 어린이철학 도덕교육론은 외형과 내용을 갖추었다는 것이다. 문제는 어린이철학 도덕교육론의 형성을 일목요연하게 제시하여 어린이철학 도덕교육을 정초하는 것이다. 어린이철학 도덕교육이 철학적 탐구 혹은 윤리적 탐구로서의 도덕교육임은 주지하는 바이지만, 어린이철학에 관한 그 동안의 도덕교육적 탐구는 이론적, 실천적 토대를 찾지 못한 채, 참된 의미에서의 어린이철학 도덕교육론으로 이어지지 못한 것이 현실이다.

이 논문의 궁극적인 목적은 어린이철학 도덕교육이 듀이 철학의 수용이자 변용이었음을 논증으로 밝히고, 이를 어린이철학 도덕교육의 성격과 목표, 방법론에서 확인하며, 어린이철학을 하나의 ‘도덕교육론’으로서, 다시 말해 ‘어린이철학 도덕교육론’을 정초하려는데 있다. 이 정초 작업의 선결과제는 립먼의 어린이철학뿐만 아니라, 그의 도덕교육론 역시 듀이 철학 전체를 직, 간접적으로 원용하여 구축한 ‘도덕교육론’이었음을 밝히는 데 있

16) 정창우, 「제3장 도덕윤리와 교육학의 학문적 정체성과 연구 방향」, 『도덕과 교육의 이론과 쟁점』, 서울: 울력, 2013, 133쪽.

다. 립먼의 도덕교육이 이른 시기에 대안의 도덕교육론으로서 내용과 형식을 확보할 수 있었던 것은 이론적, 실천적 자양분을 듀이 철학에서 길어낸 데 있었다. 이렇게 논문은 어린이철학의 도덕교육이 듀이 철학의 도덕교육적 수용이자 변용이었음을 정당화하여 어린이철학 도덕교육론을 정초, 확립하고자 한다.¹⁷⁾

립먼은 만년의 듀이와 직접적으로 만나고 교신하였고¹⁸⁾, 듀이의 예술론으로 학위논문을 썼으며¹⁹⁾, 이후 의식적, 무의식적으로 듀이 철학에 기초해서 어린이철학을 전개했고²⁰⁾, 어린이철학의 도덕교육을 전개할 때 의식적으로 듀이의 개념과 사고를 빌렸다고 고백하고 있다.²¹⁾ 또한 그와 함께 실질적으로 어린이철학을 이끌었던 앤 마거릿 샵 역시 듀이주의자로서 그들은 듀이를 통해서 어린이철학의 도덕교육적 전개와 미래를 기획했다. 이렇게 립먼과 앤 마거릿 샵의 주저 혹은 공저 속에는 듀이 철학 전체가 때로는 선명하게, 때로는 암묵적으로 포진되어 있다. 실제로 어린이철학의 윤리적 탐구는 듀이의 윤리학과 도덕교육의 문제의식을 직접적으로 이어받았고, 립먼이 그의 나이 70대 중엽에 제출하였고, 80세에 포괄적으로 정리한 다차원적 사고 · 트랜스액티브 사고와 어린이철학의 방법론은 듀이 형이상학과 인식론적 영향 아래에 있었다. 이런 의미에서 필자는 어린이철학의 도덕교육과 듀이 철학 사이의 관계 해명이 어린이철학의 도덕교육론을 위해 불가결

17) 연구자들 중에서 어린이철학을 듀이 교육 철학의 구현으로서 간주하는 이들은 적지 않지만, 그것을 듀이의 윤리학과 도덕교육을 위시하여, 듀이 철학 전체와 관련지어 탐구하는 이는 거의 없다. 필자의 이와 같은 시각과 거의 같은 시각을 공유하는 것으로서 샵의 다음 글을 들 수 있다. Ann Margaret Sharp, "Philosophy for children and the development of ethical values," *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy, and Education*, edited by Maughn Rollins Gregory and Megan Jane Laverty, London New York: Routledge, 2018, p. 115.

18) 듀이를 만나기 전, 립먼이 학부 때 가장 열심히 애독한 서적은 듀이의 『생각하는 방법』(*How We Think*)이었다. 립먼이 1948년 듀이를 미국철학학회에서 만났지만, 듀이를 직접 가서 대화를 나눈 것은 1949년 듀이 나이 90세가 되어서였다. 이후 립먼의 학위 논문에 대해 듀이는 코멘트를 해 주기로 약속했고, 이들은 1950년까지 서신을 교환했다. Matthew Lipman, *op. cit.*, pp. 53-56.

19) *Ibid.*, p. 55. 립먼은 듀이의 저서, 『논리학: 탐구 이론』에서의 주요 개념 중 하나인 '제3성질'(tertiary quality)에 관해 소논문을 썼고, 이후 이를 발전시켜 학위논문 「예술탐구의 문제(Problems of Art Inquiry)」를 제출하였다. 이 논문은 이후 1967년에 *What Happens in Art*라는 제목의 저서로 출간되었다.

20) *Ibid.*, p. 115. 립먼은 자신이 어린이철학의 최초의 교재 『해리 스토틀마이어의 발견』을 쓰고 난 뒤 몇 년이 지나고 나서야 비로소 그 구도가 피어스와 듀이의 것을 따랐다는 것을 자각했다.

21) *Ibid.*, p. 153.

한 것으로 생각한다. 그러나 기존의 논의에서는 이러한 점이 다뤄지지 않았고, 이를 다룬 소수의 예외적인 논의들조차 어린이철학의 도덕교육과 듀이 철학의 관련성을 심층적이고 체계적으로 살피지 않았다.

필자는 어린이철학의 도덕교육 및 방법론이 듀이 철학에 상당 부분 의존하면서, 동시에 그것을 변용하며, 새롭게 창조하고 있다는 것을 제시할 것이다. 필자는 듀이 철학에서의 형이상학과 인식론, 윤리학과 도덕교육이 어린이철학의 탐구적 대화와 사고는 물론, 공동체로서 도덕교육 및 방법론을 뒷받침하고 있음을 보여줌으로써, 어린이철학의 도덕교육 및 철학적 탐구공동체라는 방법론을 도덕교육론 차원에서 확립할 것이다. 나아가 도덕적 인성함양은 물론, 시민적 인성함양으로서 어린이철학 도덕교육의 가능성을 제시할 것이다.

2. 연구 방법과 선행 연구에 대한 반성

어린이철학의 도덕교육론을 정초하기 위한 이 논문은 주로 문헌 연구의 방법을 적용할 것이다. 기존의 어린이철학에 대한 연구가 존재론적, 인식론적 탐구에 치중했다는 일각의 주장과 달리²²⁾, 어린이철학 그 자체에 대한 체계적인 연구는 많지 않다. 정확히 말

22) 김혜숙은 어린이철학이 새로운 교육으로서 실천적 연구에 더욱 더 치중해야 한다고 제안한다. 이는 현장 교사의 목소리가 반영된 문제의식이다(김혜숙, 「철학적 탐구공동체 모형 연구」, 『한국초등교육』 제24권 제2호, 2013.6, 2쪽). 필자 역시 그러한 문제의식을 존중한다. 다만, 그러한 요청은 논의 층위를 구분해서 다루어야 한다고 생각한다. 그것은 기존의 어린이철학 연구가 결코 인식론적, 존재론적 탐구를 통한 연구에서 시작된 것도, 그런 식으로 연구 경향이 치중된 것도 아니었기 때문이다. 나아가 2000년 이후 어린이철학의 또 하나의 흐름이라고 할 수 있는 ‘아동기 철학’(philosophy of childhood) 역시 우리나라에서는 거의 언급되지 않았고, 연구 자체가 되지 않았던 것은 말할 것도 없다. 필자는 어린이철학이 이론적 탐구에만 몰두하길 바라는 것은 결코 아니다. 다만 필자는 실천이론 차원에서 어린이철학의 ‘방법론적 탐구’와 함께 ‘어린이철학에 대한 반성적 연구’가 병행 혹은 선행되어야 한다는 것을 강조하고자 할 뿐이다. 필자의 학위논문은 이러한 문제의식의 소산이다. 그러나 국내외를 막론하고, 어린이철학은 폐даго지, 다시 말해 실천이론에 충실하여 학교와 교실의 요구에 부응하고자 노력했다. 교육개혁프로그램의 성격을 구축하기 위해 노력했던 미국에서의 연구 경향도 그러했고(Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, 1980의 문제의식을 보라), 어린이철학에 대한 거의 대부분의 연구 경향 또한 그러하다. 어린이철학의 교실에서의 효용성을 밝히기 위한 증거기반연구들이 주를 이루고, 다른 한편으로는 수업방법이나 탐구 절차에 관한 연구물이 대부분인 것은 학술연구 정보서비스의 석·박사 논문들을 검색해 보면 쉽게 파악할 수 있다.

하면, 어린이철학에 대한 인식론적, 존재론적 탐구는 부재했고, 그 결과 립면이 제출한 다차원적 사고에 대한 정확한 이해는 물론, 그에 기초한 도덕교육의 성격과 구조를 제출하기 위한 논의의 입각점조차 충분히 확보하지 못했다. 그 때문에 필자는 어린이철학의 도덕교육론을 정초하기 위한 입각점으로 듀이 철학을 가져올 것이다.

이 논문에서는 듀이 철학에 대한 이해를 위해서, 듀이 철학의 중기에 치중된 반성적 사고 논의에 머무르지 않을 것이다. 대개 1899-1924년까지의 중기 듀이의 저서에 의존하면서 어린이철학과 관련지어 탐구하는 경우가 있지만, 후기 듀이의 저서까지 포괄하며 비교하는 연구는 국내외를 막론하고 드문 것이 현실이다. 그러나 어린이철학의 배려적 사고를 위시한 다차원적 사고, 그 이전에 제시된 비판적 사고와 창조적 사고의 고차적 사고, 탐구, 사실과 가치의 이원론 극복, 도덕적 지성과 정서의 병진, 도덕적 성장 및 공동체 개념을 해명하기 위해서는 듀이의 후기 사상의 핵심을 이루는 개인과 공동체, 질성적 사고(qualitative thought)²³⁾, 탐구의 체계적 검토가 불가피하다.

필자는 먼저 듀이의 형이상학을 살피기 위해 1925년에 출간된 『경험과 자연』을 일차 텍스트로 삼고, 질성적 경험을 다룬 『논리학』과 『경험으로서의 예술』 및 관계 범주에 해당하는 ‘트랜스액션(transaction)’²⁴⁾을 살피기 위해 만년의 『아는 것과 알려진 것』(*Knowing and the Known*)을 참조할 것이다. 듀이는 『경험과 자연』에서 전통적인 형이상학을 비판하고, 이른바 자연주의 형이상학을 제시한다. 자연주의 형이상학은 존재 자체를 있는 그대로 기술하려는 것으로, 듀이에게 참된 실재는 유기체 혹은 자연이 아니라, 유기체가 환경과 상호작용하는 과정 그 자체뿐이다. 이러한 자연주의 형이상학에서는 어떤 이원론도 용납되지 않는다. 욕구와 이성, 존재와 당위의 이원론은 인간 존재 방식인 신체와 정신도 그 이원론을 거부하며, ‘신체-마음’이라는 불가분리의 존재로서 제시하였다. 이러한 듀이의 자연주의 형이상학은 립면의 어린이철학에서 사고와 정서, 신체와 정신, 사실과 가치 등의 이분법에 대한 비판으로 이어지고 있다. 한편 듀이 형이상학에서

23) 질성적 사고(qualitative thought)는 후기 듀이의 대표적인 개념이다. 일반적으로 듀이의 ‘사고’ 개념에서 ‘반성적 사고’를 떠올리지만, 후기 듀이에서는 질성적 사고가 근원적인 사고로서 반성을 이끌어간다. 듀이는 상황 속에 빠져 있는 고유한 성질(quality)을 적시하고, 이를 파악하는 사고 혹은 경험을 질성적 사고 혹은 질성적 경험으로 나타냈다. 질성적 사고 대신에 질적 사고라는 번역어도 가능하나, 필자는 이 논문에서는 ‘질성적 사고’로 옮겼다. 우리말 번역어 선정에 관해서는 주석 87번 참조.

24) 듀이의 고유 술어이다. ‘거래(transaction)’라는 뜻을 나타낼 때는 ‘트랜잭션’으로 읽어야 하지만 우리는 여기서 ‘트랜스액션’으로 표기한다. 이에 대한 자세한 설명은 주석 53번 참조.

경험은 제3성질 및 질성적 경험, 경험의 완성을 강조하여 ‘하나의 경험’과 ‘완성적 경험’으로도 나타나는데, 립먼 또한 탐구자가 놓여 있는 상황 속의 성질을, 립먼은 듀이를 따라 전체 성질(whole-quality)이라고 하며 그 성질이 이후의 탐구를 이끈다는 것에 동의했다.

이어서 필자는 듀이의 인식론을 살필 것이다. 이를 위해 먼저 1910년에 출간된 『사고하는 방법』(*How We Think*)과 1933년의 이 책 개정판, 1929년에 출간된 『확실성에 대한 탐구』(*The Quest for Certainty*) 및 『민주주의와 교육』을 참조할 것이다. 또한 이들 책에서 논해지는 반성적 사고를 제시하고, 나아가 반성적 사고 이전의, 혹은 이후의 근원적 사고로서 제출되었던 1930년의 논문 「질성적 사고」(qualitative thought) 및 질성적 사고에 토대한 만년의 저서, 『논리학』과 『경험으로서의 예술』에서의 사고를 살펴, 이 둘의 사고를 비교할 것이다. 이러한 작업이 의미 있는 것은 우선 듀이의 반성적, 질성적 사고 논의는 이후 립먼의 어린이철학에서 합당성(reasonableness)²⁵⁾의 인식론으로 전환하는 계기가 되기 때문이다. 어린이철학의 진리론은 도구적 합리성이 아닌, 적절함(the appropriate)의 감각에 기초한 근사치를 특징으로 하는 합당성을 강조한다. 합당성을 갖춘 사람은 논리와 추론에 의존하면서도, ‘맥락’ 속에서의 합당성, 구체적인 상황에서 발현되어야 할 개연적인 지식을 추구한다.

이러한 립먼의 인식론은 확인가능한 기술, 혹은 믿을만한 진술로서의 ‘보증된 주장(warranted assertions)’²⁶⁾이라는 듀이의 지식론을 충실하게 따르고 있는 것이다. 또한 듀이 지식론에 대한 탐구를 통해서 우리는 립먼의 인식론에서는 듀이와 같이 상상력의 역할이 강조된다는 것도 확인할 수 있다. 립먼에게 사고가 보다 나아지기 위해서는 그것은 추론적일뿐만 아니라, 풍부한 상상력에도 토대해야 한다. 듀이에게 반성적 사고에서 예견된 결과들을 염두에 두고 숙고할 때 상상력이 작용하듯이, 립먼에게도 상상력이 이 부분에서 발휘된다. 끝으로 듀이와 마찬가지로 립먼의 인식 주관은 단순히 세계를 반영하는 수동적인 거울이 아니라, 참여자, 탐구자로 나타난다. 립먼은 듀이의 탐구 개념을 수용하

25) 여기서 합당성은 ‘reasonableness’의 번역어이다. 박효종은 그의 ‘순리적 추론(reasonable reasoning)’에서 알 수 있듯 ‘reasonable’을 ‘순리적’으로 번역하였고(박효종, 『민주주의와 권위』, 서울: 서울대학교출판부, 2005, 703쪽), 박진환·김혜숙은 ‘reasonableness’을 합당성으로 옮겼는데, 필자는 후자를 취한다. 박효종의 ‘순리적’은 그 ‘순리’가 ‘理’를 따른다는, 보편적 理를 전제하고 있기에 상황 속의 적절함을 찾는 듀이와 립먼의 진리론에 부합하지 않는다. 합당성 개념에 대한 자세한 논의는 III장 2절, 84-90쪽 참조.

26) 듀이의 인식론을 대표하는 한 가지 기술어이다. 이에 대한 설명은 본문 41-44쪽 참조.

여 탐구를 자기수정의 실천으로 규정하고, 그 시작이 되는 문제상황에 대한 파악을 중시한다. 이는 반성적 사고 이전에, 질성적 경험으로 파악된 듀이의 제3성질을 립면이 받아들이고 있다는 것이다. 립면이 만년에 배려적 사고를 강조한 것은 그의 사색의 고유성을 보여주지만 이는 성질과 그 성질을 파악하는 질성적 사고 등 듀이의 후기 사유와 연결되어 있다. 끝으로 필자는 듀이의 윤리학과 도덕교육에 관해 살필 것이다. 사실 듀이 윤리학은 하나가 아니다. 왜냐하면 그의 윤리학은 전기에 관념론적 경향을 보이다가 1908년에 이르게 될 때는 프래그머티즘에 충실한 자연주의 윤리학의 면모를 보이기 때문이다. 그러나 필자는 1891년의 『비판 윤리 이론 개요』에서 논의를 시작할 것이다. 그것은 이 책이 관념론적 흔적이 남아 있다 하더라도 공리주의와 칸트주의 윤리학에 대한 듀이의 비판을, 그리고 듀이의 고유한 윤리학적 문제의식을 확인하는 데 부족하지 않기 때문이다. 또한 필자는 1908년의 『윤리학』과 1932년의 개정판 『윤리학』, 그리고 『철학의 재건』에서 듀이 윤리학의 핵심 내용을 살펴며 듀이의 윤리학이 자연주의 윤리학에 있다는 것을 보여줄 것이다. 끝으로 필자는 1919년과 1920년에 중국에서 행한 듀이의 『중국 강연』(*Lectures in China, 1919-1920*), 1922년의 『인간 본성과 행위』(*Human Nature and Conduct*), 『공중과 그 문제』(*The Public and Its Problems*) 및 『과거의 개인주의와 새로운 개인주의』(*Individualism Old and New*)를 통해서 듀이 도덕교육의 개인적 차원과 사회적 차원 전체를 소개할 것이다. 듀이의 자연주의 윤리학과 도덕교육이 립면의 어린이 철학과 어린이철학 도덕교육론에 끼친 영향은 적지 않다. 립면의 윤리학은 듀이의 자연주의 윤리학과 같이 공리주의는 물론, 탈신체화된 실재로서의 칸트주의 윤리학을 거부한다. 립면은 듀이와 마찬가지로 탐구를 통한 윤리학, 이른바 윤리적 탐구를 전개한다. 이는 특정 도덕 규칙보다는 윤리적 탐구라는 방법을 강조하는 것이다. 이는 앞서의 듀이와 립면의 인식론, 합당성이 탐구자의 윤리로 나타난 것이다. 듀이의 도덕교육은 습관과 충동의 조정을 통한 교육인데, 특히 학교교육에서 필요한 것은 습관 교육이다. 다만 듀이의 습관은 우리의 일상언어가 의미하는 습관이 아니라, 행위로 나타날 수 있는 신체-마음의 메커니즘 활동을 의미한다. 이러한 듀이의 체화된 활동이 립면의 도덕교육에서는 체화된 사고 기술로 나타난다. 듀이의 도덕교육이 경험의 성장이듯이, 립면의 도덕교육도 어린이의 삶이 환경과의 상호작용을 통해서 일어난다는 점에서 이 둘은 이어져 있다. 이렇게 볼 때 듀이의 도덕교육론은 립면에게서 계승되고 있는 것이다. 어린이의 도덕적 성장은 환경과

의 관계에 있는데, 듀이는 학교와 교실에 사회적 상호작용을 가능하게 해 주는 거대공동체의 작은 장을 요구했다. 듀이의 거대공동체가 토론과 의사소통으로 형성되듯, 립먼 역시 어린이의 도덕적 성장을 위해서 대화와 탐구로 이루어지는 교실공동체를 요청한다.

이상의 작업을 토대로 필자는 어린이철학의 도덕교육론이 듀이 철학 전체의 수용이자 변용이었음을 더 나아가 논할 것이다. 특히 어린이철학 도덕교육론의 수용 지점과 변용 지점을 분리하여 제시하고, 어린이철학 도덕교육론이 듀이 철학으로부터 영향 받은 부분과 함께, 변별점을 밝히면서 어린이철학 도덕교육론의 고유성을 해명할 것이다.

필자는 이상의 논증 작업을 바탕으로 어린이철학 도덕교육론의 정초를 시도할 것이다. 이를 위해서 필자는 어린이철학을 만든 립먼의 주저를 중심으로 살피고자 한다. 립먼은 어린이철학의 교과서와 교사용지도서를 위시하여 여러 저서를 출간하였는데, 도덕교육의 관점에서 립먼의 어린이철학 연구서를 검토할 것이다. 립먼의 어린이철학 연구서로서는 셋을 들 수 있다. 하나는 1980년 립먼이 샵과 오스캐년과 같이 공저한, 『교실철학』(*Philosophy in the Classroom*)이다. 다른 하나는 어린이철학의 대표적인 이론서로서 1991년에 간행된 『교육에서의 사고』(*Thinking in Education*)이다. 적지 않은 이들은 이 책에 의지하여 어린이철학의 이론을 살피고 있지만, 간과해서 안 될 것은 이 책에는 립먼의 사고 중 대표적인 배려적 사고가 등장하지 않는다는 것이다. 여기서는 고차적 사고의 이름 아래에 비판적 사고와 창조적 사고만이 다뤄지고 있다. 우리는 1960년대 말에 시작된 어린이철학이, 왜 1995년이 되어서야 본격적으로 배려적 사고를 강조하게 되었는지 깊은 반성을 해야 할 필요가 있다. 1980년에 출간된 『교실철학』의 작은 절에는 철학함에서의 ‘배려하기’를 수록하고 있는데, 이는 1982년에 등장한 길리건의 『다른 목소리로』(*In A Different Voice*), 그리고 1984년에 출간된 나딩스의 『배려』(*Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*)의 등장을 염두에 두면, 꽤 이른 시기에 ‘배려’를 숙고한 셈이다. 그러나 사고 차원에서 ‘배려’는 1991년의 저서에는 논의되지 않았으며, ‘배려적 사고’는 립먼에 의해 1995년에 비로소 등장하였고, 이후 2003년에 그에 의하여 다차원적 사고 혹은 트랜스액티브 사고라는 이름으로 배려적 사고가 다뤄졌다. 그 때문에 필자는 1991년의 『교육에서의 사고』와 제2판인 2003년의 『교육에서의 사고』를 비교 분석하며, 립먼의 사고 개념의 확장을 살필 것이다. 필자는 립먼의 사유의 변화를 추적하여, 이것이 듀이 후기 사유를 반영하는 것임을 정당화하며, 사고에 기초한 어린이철학의

도덕교육론이 듀이 철학을 수용하고 변용시킨 지점이었음을 밝힐 것이다.

한편 어린이철학의 방법론에 대한 탐구를 위해서는 어린이철학의 최초의 교과서 『해리 스토틀마이어의 발견』과 교사용 지도서 『철학적 탐구』를 살펴야 할 것이다. 또한 우리는 샵과 리드가 편 『어린이철학 연구: 해리 스토틀마이어의 발견』(*Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*)도 논의에서 빠뜨려서는 안 될 것이다. 주지하듯 어린이철학의 교수학습방법론은 철학적 탐구공동체로 알려져 있다. 그런데 그 명명은 립먼의 것만이 아니다. 그것은 립먼과 함께 어린이철학의 이론과 실제의 기반을 다지고, 어린이철학과 관련된 논쟁을 외면하지 않으며, 국내외 연수 및 실질적으로 어린이철학을 이끌었던 샵과 같이 고안한 것이다. 그 때문에 철학적 탐구공동체의 도덕교육적 측면에 관한 논의를 위해 필자는 샵의 논문과 그에 관한 연구 편, 『앤 마거릿 샵과의 탐구공동체: 아동기, 철학, 그리고 교육』(*In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy, and Education*)을 참조할 것이다. 이상의 논의들은 사고 범주의 탐구 아래에서, 다시 1980년 립먼 등이 공저한 『교실철학』의 도덕교육의 내용들을 포괄하는 방식으로 어린이철학의 도덕교육론을 확립하는 것으로 나아갈 것이다.

물론 어린이철학의 도덕교육에 대한 인식론적, 윤리학적, 형이상학적 탐구가 완전히 부재한 것은 아니었다. 가령, 팀 스프로드는 탐구공동체의 윤리적 측면을 제시하기 위해 하버마스의 담론윤리도 참조하고, 비고츠키의 사유도 빌려 왔다.²⁷⁾ 립먼이 어린이철학을 위해 비고츠키적 사유를 직접 원용하고 있는 것은 사실이지만²⁸⁾, 엄밀히 말하면 그것은 학습이론에 국한해서 어린이철학과 관련시켜 논의할 수 있으며, 비고츠키의 문화역사이론은 피아제의 인지발달론만큼이나 어린이철학의 전제와 상충되는 것이다. 립먼의 바람과는 달리, 비고츠키에게 개념적, 과학적 사고는 유치원, 초등학교 시기가 아니라, 사춘기에 이르러서야 가능한 것이기 때문이다. 다시 말해, 이는 어린이철학의 전제인 어린이의 철학함을 부정하는 논거가 될 수도 있다.²⁹⁾ 담론 윤리 차원에서 어린이철학과 하버마스는 관

27) Tim Sprod, *Philosophical Discussion in Moral Education*, London and New York: Routledge, 2001. 우리말 번역으로는 박재주·김재식·박균열 옮김, 『윤리탐구공동체 교육론』(서울: 철학과 현실사, 2007)의 5장, 7장 참조.

28) Matthew Lipman, *Natasha: Vygotskian Dialogues*, New York and London: Teachers College Press, 1996.

29) L. S. Vygotsky (1934), *Thinking and Speech*. In R. W. Rieber & Carton, A. S. (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Vol. I: Problems of General Psychology*, New York: Plenum Press, 1987, p. 275.

련성이 없지 않다. 그러나 더 정확히 말하면, 하버마스보다 듀이가 더 직접적인 관련성이 크다. 하버마스가 태어나던 1929년 전후에 이미 듀이는 의사소통뿐만 아니라 사고, 상호 작용, 탐구의 중요성을 역설했고 ‘거대공동체’를 제시했으며³⁰⁾, 이는 어린이철학의 이념 및 방법론 전체와도 관련되어 있다. 이를 염두에 두면, 립먼의 도덕교육론을 정립하기 위한 가장 직접적인 원천은 비고츠키도, 하버마스도 아닌, 듀이에게서 찾아야 한다. 끝으로 도덕교육의 관점에서 듀이 철학과 립먼의 어린이철학을 비교한 기존 선행연구를 살펴며 기존 연구의 의의와 한계를 적시하고, 본고의 문제의식과 함께 그것이 갖는 의미를 제시하고자 한다.

우선 립먼의 어린이철학과 듀이 철학에 대한 대표적인 비교 연구로서 캐나다의 다니엘의 연구가 주목할 만하다.³¹⁾ 그녀는 듀이와 립먼의 철학을 동일한 프래그머티스트의 관점에서 조망하면서, 전자가 철학보다 과학에 경험의 토대를 둔 데 반해, 후자는 철학적 프래그머티즘의 특성을 나타내는 것으로 양자를 대별한다. 또한 다니엘은 양자의 교육관을 비교할 뿐만 아니라, 립먼의 도덕론에 대한 듀이의 영향도 숙고하고 있다. 그러나 그녀의 연구는 듀이와 립먼을 과학과 철학으로 대별시키고 있지만, 듀이가 과학과 철학을 동시에 고려하고 있다는 점에서 이 구획 방식은 부분적으로 들어맞지 않는 문제가 있다. 더 큰 문제는 도덕교육의 관점에서 그녀의 연구는 듀이의 철학과 립먼의 도덕교육을 심층적인 비교 연구가 아니라, 립먼의 도덕교육에 대한 듀이의 영향을 외현적 차원에서 규명하고 있다는 것이다. 특히 립먼의 도덕교육은 사고 교육이라고 할 수 있는데, 다니엘의 연구서는 1997년의 것으로 그녀가 의존한 립먼의 1991년 『교육에서의 사고』를 성찰하지 못한 것은 큰 한계라고 할 수 있다. 1991년의 립먼의 고차적 사고에는 듀이의 반성적 사고뿐만 아니라, 반성을 밀고 나아가게 하는, 반성적 사고 이전의 보다 더 근원적인 사고, 곧 질성적 사고가 반영되어 있다. 그러나 다니엘의 연구는 립먼의 고차적 사고 개념 속의 듀이의 질성적 사고 개념의 연속성을 전혀 파악하지 못하였다. 대개 듀이와 립먼의

30) John Dewey (1927), *The Public and Its Problems*, in: J. A. Boydston (ed.) *The Later Works*, vol. 2 (Carbondale, Southern Illinois University Press), 1984; John Dewey (1930) *Individualism, Old and New* in: J. A. Boydston (ed.) *The Later Works*, vol. 5 (Carbondale, Southern Illinois University Press. 이후 듀이 저서는 보이드스톤 편집을 사한다. 듀이 전기, 중기, 후기 전집은 각각 EW, MW, LW로 나타내며, 권수와 쪽수를 병기해서 표기할 것이다.

31) Marie-France Daniel, *La philosophie et les enfants : Les modèles de Lipman et de Dewey*, Paris-Bruwelles: De Boeck & Larcier, 1997.

철학을 비교하는 영미권 연구에는 거의 모두 이러한 한계가 있다. 맥러드 역시 립먼에게 흐르는 듀이의 사유 유산으로 비판적 성찰만을 들고 있고³²⁾, 캠 역시 듀이와 립먼의 사고를 ‘성찰적 교육과 사고’의 차원에서 그 연속성만을 살피고 있다. 분명 캠의 경우처럼, 성찰적 교육의 관점에서 양자를 비교할 경우 그들의 사유에는 보다 더 연속적인 측면이 부각될 것이다. 그러나 엄밀하게 말해, 듀이와 립먼의 사유의 연속성을 탐구하기 위해서는 듀이의 사고가 반성적 사고 그 이상이라는 사실, 다시 말해 질성적 사고가 반성을 이끌고 가는 근원적인 것으로, 질성적 사고와 반성적 사고가 1991년의 립먼의 고차적 사고에 반영되어 있다는 것을 간과하고 있다. 듀이와 립먼의 사고 개념에서의 연속성과 비연속성을 살피는 작업이 대개 성공적이지 못하는 것은 유사성 논의에서 비교 대상의 사고 대상을 놓치고 있었던 데 있다.³³⁾

한편, 립먼과 듀이의 철학을 비교한 국내의 학위논문으로는 고현숙의 것이 있다.³⁴⁾ 고현숙은 듀이와 립먼의 철학을 전자는 경험철학으로 후자는 응용철학으로 규정하면서, 듀이의 도덕과 립먼의 배려를 비교하고 있다. 양자를 경험철학과 응용철학으로 적절하게 평가하고, 반성적 사고와 다차원적 사고를 각각 잘 요약하고 있지만, 이 연구는 사고교육의 관점에서 비교 층위를 잘못 설정한 오류를 범했다. 왜냐하면 듀이의 반성적 사고만으로는 듀이 철학을 전체적으로 고려할 때 그 ‘사고’의 외연과 내포를 정확히 반영하고 있다고 볼 수 없기 때문이다. 단적으로 말해, 고현숙의 연구는 반성적 사고에 관한 논의에 머물러 있고, 듀이의 질성적 사고 개념을 반영하지 못했기 때문에, 립먼의 고차적 사고와 비교할 수 있는 대등한 듀이의 사고 전형을 제시하지 못한 것이다. 후기 듀이의 사유는 반성적 사고와 함께 질성적 사고로서 규정될 수 있는데, 반성적 사고와 질성적 사고 모두를 헤아릴 때 비로소 립먼의 고차적 사고를 이해할 수 있는 것은 물론, 2003년 이후의 다차원적 사고, 그리고 립먼의 ‘트랜스액션으로서의 사고’ 개념도 이해할 수 있다. 이렇게 이

32) Naomi McLeod, “Education as A philosophical Endeavour,” In *Philosophy for Children: Theories and Praxis in Teacher Education*, edited by Babs Anderson, London and New York : Routledge, 2017, p. 16.

33) Philip Cam, “Dewey, Lipman, and the tradition of reflective education,” In *Pragmatism, Education, and Children: International Philosophical Perspectives*, edited by Michael Taylor, Helmut Schreier, and Paulo Ghiraldelli, Jr., Amsterdam; New York : Rodopi, 2008.

34) 고현숙, 「아동철학교육의 이론적 기초에 관한 연구 - 듀이철학과 립먼의 IAPC 프로그램을 중심으로 -」, 계명대학교 박사학위 논문, 2007. 6.

논문은 립먼의 사고와 비교하기 위한 비교 대상으로서 듀이의 사고 개념의 충위를 잘못 선정한 결정적 한계가 있다.

김회용은 립먼의 자서전을 정리하면서 듀이와 립먼의 어린이철학 사이의 연관성을 부각시키고³⁵⁾, 박선영과 김회용은 듀이의 탐구와 반성적 사고와 립먼의 다차원적 사고를 비교한다. 그들은 듀이에게 문제상황에서 반성적 사고를 통한 문제해결을 지향하고, 진리는 정합적, 실재적 진리가 아니라 보증된 주장가능성이듯이, 립먼의 학교 역시 탐구공동체 역시 보증된 주장가능성과 유사한 합리성을 추구하고, 반성적 사고와 유사한 다차원적 사고 교육을 지향한다는 데서, 듀이의 철학으로 립먼을 이해될 수 있다고 진단한다.³⁶⁾ 그들의 진단처럼 듀이와 립먼의 진리와 사고의 유사성을 추정하는 것은 타당하지만, 문제는 립먼의 탐구공동체는 합리성이 아닌 합당성을 추구하고, 반성적 사고와 다차원적 사고는 등차원의 것이 아니라는 의미에서 그 진단의 잣대 자체가 고현숙의 그것이 그러하듯 적절성을 놓치고 있다. 앞서 언급한 것처럼 사고의 관점에서 듀이와 립먼을 비교할 때, 체계적인 조망의 실패 사례는 국내외를 가리지 않는 문제이다.

립먼의 철학적 탐구공동체를 철학적 교육과정을 실천할 수 있는 최적의 방식으로 간주하며 이를 듀이 이론의 적용이라고 케네디가 강조할 때조차³⁷⁾, 혹은 탐구와 공동체의 관점에서 듀이와 립먼의 도덕교육에서의 연속성과 비연속성을 다룰 때에도 사고 차원의 비교논의는 충실히 다루이지 않는다.³⁸⁾ 이들의 논의에서 탐구와 공동체의 관점에서 듀이와 립먼의 사유 속의 유사성과 차이를 발견할 수 있지만, 사고 관점에서 이들의 체계적인

35) 김회용, 「립먼 ‘어린이 철학’의 형성과 전개에 관한 논의 - 립먼 자서전을 중심으로 -」, 한국교육사상연구회, 『교육사상연구』 제26권 2호, 2012.

36) 박선영·김회용, 「듀이 이론을 통해 파악한 립먼 철학적 탐구공동체의 특징」, 한독교육학회, 『교육의 이론과 실천』 제14권, 3호, 2009. 이후 박선영 등의 논의는 질성적 경험을 다루는 쪽으로 다소 나아졌으나, 여전히 오류가 적지 않다. 이를테면 그들은 듀이의 제3성질을 삼위일체적 질성(tertiary quality)으로 번역하고, ‘돈오의 상태처럼 놀라운 깨달음의 경험으로 해석한다(박선영·김회용(2018), 「어린이 철학(Philosophy for/with Children, P4wC)의 핵심가치로서의 미적 경험」, 한국교육사상연구회: 『교육사상연구』, Vol. 32 No. 3, 63쪽). 그러나 질성적 사고는 돈오와 같은 깨달음의 경험이 아니라, 듀이가 말했듯이 반성을 이끌어가는, 상황에 빠져있는 ‘성질’을 파악하는 우리의 직관이고 상식이다. 비교 대상에 대한 균형적 이해가 필요하다

37) 케네디는 주로 듀이의 『인간 본성과 행위』의 습관, 충동, 사고 담론을 빌려, 립먼과 듀이의 사상 비교를 시도한다. David Kennedy, “Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry,” In *E&C/Education&Culture*: 28(2), 2012, pp. 36-53.

38) 박찬영(2008), *op. cit.*, 「립먼 어린이철학에 대한 비판 II-도덕교육론에서의 듀이와 립먼의 간극」

규명을 결여하고 있다는 데서 위의 논의와 마찬가지로 한계를 갖고 있다.

이상으로 도덕교육의 관점에서 듀이 철학과 어린이철학 사이의 관계에 관한 선행연구의 의의와 한계를 살펴보았다. 적지 않은 이들이 어린이철학과 듀이 철학의 관련성을 언급했지만, 어린이철학의 도덕교육과 방법론을 듀이 철학과 직, 간접적으로 비교해서 해명하고, 이를 통해 어린이철학 도덕교육론을 확립한 연구는 지금까지 존재하지 않았다. 이러한 문제의식에 기초한 본 연구는 크게 두 가지 작업으로 진행될 것이다. 우선 기존 연구의 한계를 극복하기 위해 듀이 철학의 개요를 밝히고, 이를 바탕으로 어린이철학과 듀이 철학의 연관성을 해명하고, 나아가 어린이철학 도덕교육론이 듀이 철학의 도덕교육적 변용이자 창조임을 정당화할 것이다. 아울러 이상의 논의를 통해 정당화된 듀이 철학에 토대하면서도 새롭게 창조된 어린이철학의 도덕교육론의 성격과 구조, 그리고 방법론을 밝히며 어린이철학 도덕교육론을 확보할 것이다. 끝으로 이러한 관점에서 한국 도덕과 교육에 대한 시사점을 살필 것이다. 필자의 입론은 다음과 같은 절차를 통해 제시하고자 한다.

II장에서는 듀이 철학을 개관할 것이다. 전기 듀이와 중기 듀이, 후기 듀이의 주저를 참조하면서 듀이의 자연주의 형이상학과 도구주의 인식론, 그리고 자연주의 윤리학 및 도덕교육을 포괄하여 개요를 제시할 것이다.

III장에서는 어린이철학에 미친 듀이 철학의 영향을 II장에서 살핀 세 가지 입각점에 따라 확인할 것이다. 먼저 어린이철학이 사고와 정서, 신체와 정신, 사실과 가치의 이분법을 배제하고 상황 전체에 스며들어 있는 듀이의 제3성질을 적극적으로 고려한다는 의미에서 듀이의 형이상학적 영향 아래에 있음을 밝힐 것이다. 한편으로 립먼과 듀이는 합당성을 공유하고, 립먼은 듀이의 진리론인 ‘보증된 주장’을 수용하며, 문제해결 과정에서 가능한 결과들을 예견하는 듀이의 상상력의 개념을 수용한다는 점에서 립먼과 듀이의 사고속의 연속성을 짚어낼 것이다. 끝으로 립먼은 듀이와 같이 공리주의와 칸트의 의무윤리를 비판하고, 듀이를 따라 윤리적 탐구를 중시했으며, 도덕의 개인적 차원과 사회적 차원을 동시에 고려했음을 정당화할 것이다.

IV장에서는 도덕교육의 관점에서 듀이 철학은 어린이철학의 도덕교육으로 수용되면서도, 다른 한편으로는 도덕교육적 변용과 창조가 나타났다는 것을 확인할 것이다. 먼저 듀이의 반성적 사고와 질성적 사고가 립먼의 고차적 사고에 보존되어 있고, 어린이철학의

진리론인 합당성이 듀이에게서 수용되었음을 제시할 것이다. 또한 도덕교육의 개인적 차원과 사회적 차원을 동시에 고려하는 듀이의 문제의식은 합당성과 민주주의의 규제 이념에 의해 인도되는 어린이철학의 방법론에 구현되어 있음을 밝힐 것이다. 한편으로 어린이철학 도덕교육에서의 변용 지점은, 특히 사고 개념의 발달 속에서 나타난다는 것을 보여줄 것이다. 또한 탐구는 듀이에게서 계승된 것이지만, 어린이철학의 철학적 탐구공동체는 과학적 탐구가 아닌 ‘철학적 탐구’를 강조한다는 의미에서 새로운 변용이라는 것을 보여주며, 듀이에게서 존재하지 않은 독립교과로서 ‘윤리적 탐구’의 등장이 갖는 의의를 밝힐 것이다.

V장에서는 어린이철학 도덕교육의 성격과 목표, 내용체계를 살피고, 다른 한편으로는 방법론이 갖는 성격과 구조, 그것이 갖는 개인적 차원과 사회적 차원의 도덕교육적 함의를 제시할 것이다. 어린이철학은 철학함으로서의 도덕교육이고 통합적 도덕교육이라는 성격을 자세하게 나타낼 것이다. 그것은 도덕적 사고와 정서, 행위의 통합, 사실과 가치의 결합, 도덕적 상상력과 도덕적 판단의 3중의 통합적 도덕교육임을 밝힐 것이다. 어린이철학의 방법론은 도덕적 자율성과 사회화라는 두 가지 도덕목표를 동시에 이루기에 유효한 테크닉이라는 것 또한 정당화할 것이다.

끝으로 필자는 이상의 어린이철학의 도덕교육론을 통해서 한국 도덕교육에 대한 시사점을 숙고할 것이다. 2015 개정 도덕과 교육과정은 대체로 중등 도덕과를 중심으로 부분적이지만 어린이철학을 수용하고 있는 것이 특징이다. 그것은 윤리적 탐구를 강조하고 윤리적 탐구공동체 등 어린이철학의 방법 또한 안내하고 있다. 반면에 초등 도덕과 교육과정 해설에는 철학함으로서의 도덕교육에 대한 안내가 나타나지 않는다. 어린이철학 도덕교육론의 관점에서 이후 도덕과 교육과정에서 초등 윤리적 탐구가 필요하다는 점을 강조할 것이다. 한편 중등 도덕과 교육은 중학교 도덕과와 고등학교 ‘생활과 윤리’를 중심으로 어린이철학의 내용과 방법을 수용하고 있는데, 보다 체계적이고 충실한 철학함으로서의 도덕교육이 이루어질 필요가 있다. 다시 말해, 명목상의 ‘도덕적 탐구’가 아니라, 실질적인 ‘도덕적 탐구’가 이루어져야 할 것이고, ‘윤리적 탐구공동체’의 실천 또한 단순한 요청이 아니라, 방법론으로서 구축될 필요가 있음을 밝힐 것이다.

II. 듀이 철학의 개요

1. 자연주의 형이상학

듀이의 자연주의 형이상학을 다루는 것은 그 자체만으로도 난해한 과제이지만 여기서는 듀이의 형이상학을 체계적으로 보여 준 『경험과 자연』을 따라 듀이 형이상학의 열개를 형이상학의 목적, 경험(직접적, 일차적 경험, 하나의 경험 및 완성된 경험), 그리고 ‘사건’과 ‘관계’라는 형이상학적 범주로서 개괄해서 제시하고자 한다.

1) 자연주의 형이상학의 목적과 방법

듀이는 1915년에 쓴 「형이상학적 탐구의 주제」(The Subject-Matter of Metaphysical Inquiry)에서 ‘시원적 특징을 가진 궁극적인 것’을 다루는 기존의 형이상학에 대해 비판한다. 듀이에게서 제기되는 새로운 형이상학은 생명체의 진화와 관련하여 발달을 야기한 시간적 시원의 특징을 발견하는 것이 아니라, 진화적 형태를 취하는 세계의 특징을 발견하는 것에 있다(MW8: 4). 그에 따르면 과거와 같이 궁극적인 시원을 찾는 형이상학적 물음을 던질 경우, 우리는 더 이상 나아가지 못하고 교착상태에 빠지거나, 과학적 탐구를 위한 질문들에 그치게 될 것으로 보았다(MW8: 4). 듀이는 세계에 대한 형이상학적 탐구는 세계의 존재 방식을 탐구하는 것이어야 한다는 의미에서, 과학적 탐구에서 당연시되는 ‘다양성, 상호작용, 그리고 변화’를 형이상학적 탐구 주제로 삼을 것을 제시한다(MW8: 13-14). 듀이의 형이상학은 시원에 대한 소급도, 변화 속의 불변의 실체도 아니라, 변화 그 자체로서의 상호작용을 탐구 대상으로 두었다.

형이상학에 관한 이와 같은 듀이의 생각은 10년 뒤에 보다 체계적인 형태로서 제시된다. 1925년에 출간된 『경험과 자연』이 그것이다.³⁹⁾ 특히 듀이는 이 책 2장인 「불안정한

39) 다음의 우리말 번역서가 있다. John Dewey, 신득렬 옮김, 『경험과 자연』, 대구: 계명대학교출판부, 1982). 다만, 인용이 필요할 경우 필자가 원문에 충실해서 수정하며 옮길 것이다.

존재와 안정된 존재」에서 전통적인 형이상학에 대한 비판을 시작한다. 듀이에 따르면 감성과 지성을 나누고, 다시 감성과 지성을 종합하려는 칸트의 접근은, 그리고 불안정한 존재, 우연, 차이 등을 변증법적 지양으로 지워 버리고, 이들을 절대자에 귀속시키려는 헤겔의 종합 역시 참된 사태를 있는 그대로 파악하려는 것이 아니라, 보고 싶은 것을 보고자 한, 불안정한 존재와 안정된 존재로 나누며 이원화한 철학에 다름 아닌 것으로 간주한다. 다음 인용문에서는 형이상학에 대한 듀이의 시각이 잘 드러난다.

가장 짧은 정식에서 ‘실재’는 우리가 실재의 결함을 분석하고 그 결함을 제거해 줄 것에 대해 결정을 내린 이후 우리가 원하는 존재가 된다. (...) 남겨진 것은(그리고 고통, 투쟁, 갈등 그리고 오류가 아직도 경험적으로 존재하기 때문에 여전히 남겨진 어떤 것이 있다) 당연히 충만한 실재에서 배제되어 형이상학적으로 열등하다고 주장되는 등급 혹은 질서에 할당된다. 즉, 그것은 실재 존재와 대조적인 현상, 환상, 가멸의 정신 혹은 단순히 경험적인 것이라고 불리는 다양한 질서이다. 그 때 형이상학의 문제가 변하게 된다. 즉, 그것은 존재의 포괄적인 특징을 발견하고 기술하는 것이 아니라, 존재의 두 가지 분리된 영역을 조정하고 화해시키려는 노력이 된다(LW1: 51-52).

위 인용문에서 듀이는 두 가지를 말하고 있다. 하나는 ‘존재의 포괄적인 특징을 발견하고 기술하는’ 형이상학의 참된 역할이고, 다른 하나는 그 역할을 배반한 전통적인 형이상학에 대한 비판이다. 전통적인 형이상학은 존재하는 것 자체에 대해 정의하고 기술하지 않는다. 그것은 존재의 포괄성을 가지계와 가시계, 형상과 질료, 불멸의 존재와 가멸의 존재, 본질과 현상, 예지계와 현상계로 배속시킨 뒤, 다시 이들을 종합하고자 하는 편향적인 존재 인식에 빠져 있다. 듀이는 형이상학의 목적을 “존재의 일반적인 특징을 인식”(LW1: 50)하는 것에서 찾았기에, 필연의 그물에 걸려들지 않은 우연, 고정되지 않은 존재, 위험 등을 완전하고 고정된 존재와 똑같이 존중하도록 권한다. 듀이의 형이상학은 우리가 살고 있는 실제 세계의 모습을 밝히기 위한 것으로, 과학과 마찬가지로 실재를 ‘적시하고 기술하는 것’이다(LW1: 51). 그러면 듀이가 말한 실재는 무엇인가?

듀이는 1915년의 에세이 「형이상학적 탐구의 주제」에서는 존재의 특징을 다양성, 상호작용 및 변화로서 들었는데, 1925년의 『경험과 자연』에서는 불안정한(precarious) 존재를 거론한다. ‘고통, 투쟁, 갈등, 과오, 위험’ 등이 그것의 현현이다. 이후에 살펴보겠지만, 듀이는 확실성에 대한 전통적 인식론의 탐구는 삶의 위험으로부터 도주하려는 인식론적 산물이라고 했는데, 존재의 참된 사태를 기술하는 데 있어서도 형이상학은 불안정한

존재, 고통과 투쟁, 실수와 위험을 적시하고 기술하는 데 있다. 듀이는 자신이 제안하는 존재에 대한 여실한 기술로서의 형이상학을 다음과 같이 자연주의 형이상학으로 명명하였다. 여기서 자연주의는 이념으로서의 자연이 아니라, 주어진 상황, 현실로서의 자연을 의미한다.

자연주의 형이상학에서 반성은 자연의 특징 때문에 자연에서 일어나는 자연적 사건으로 간주될 것이다. 이 형이상학은 과학이 태양, 방사능, 뇌우 또는 그 밖의 자연적 사건으로부터 추론하는 것과 동일한 방식으로 사고의 경험적 특징으로부터 반드시 추론할 것이다. 반성의 특징들은 이들 자연적 사건들의 특징이 보여주거나 증거하는 것처럼 다른 사물의 특징에 대해서도 그만큼 참되게 보여주거나 증거 한다. (...) 그러나 철학자들, 스스로를 실재론자라고 부르는 기묘한 철학자들은 사고의 특징들, 즉 불확실성, 모호함, 대안, 탐구, 조사, 선택, 외적 조건들에 대한 실험적 개조형성은 타당한 지식의 대상이 그러하듯이 동일한 존재의 특성을 갖고 있지 않다고 줄곧 주장했다. 그들은 이러한 특징이 사고가 일어나는 세계의 성격에 증거가 된다는 것을 부인해 왔다. 그들은 실재론자로서 이러한 특징들은 단순한 외현에 지나지 않는다고 주장하는 것이 아니라, 그러한 것은 객관적 자유세계와 대조적으로 개인적 혹은 심리적인 것일 뿐이라고 주장했다. 경험적이고 지시적인 방법이 갖는 관심과 자연주의 형이상학이 갖는 관심은 전적으로 일치한다. 세계는 실제로 무지와 탐구, 의심과 가설, 시행과 일시적 결론을 틀림없이 낳을 수 있는 그런 것이다.(LW1: 62).

자연주의 형이상학은 존재하는 모든 것을 자연적 사건으로 간주한다. 그 때문에 모호함과 불확실성도 세계의 있는 그대로의 모습일 뿐이다. 그러나 실재론자들은 이러한 존재의 특징을 참된 실재가 아니라, 주관적인 것에 지나지 않는다고 간주한다. 그러나 듀이는 세계는 불확실하지만, 암중모색의 탐구와 실험으로 임시적 결론을 확보할 수 있을 것으로 보았다. 듀이의 형이상학은 일반적인 존재의 특징을 확인하고 기술하는 것으로서의 메타 경험적 실재에 대한 형이상학이 아니다.⁴⁰⁾

자연주의 형이상학은 그것에 걸 맞는 방법, 외연적 방법(denotative method)을 갖는다.

40) 듀이의 자연주의 형이상학을 인식론적 관점에서 경험 형이상학으로 파악하기도 하고, 실체에 대한 파악으로서의 존재 형이상학으로 읽기도 한다(John R. Shook, *Dewey's Empirical Theory of Knowledge and Reality*, Nashville: Vanderbilt University Press, 2000, pp. 7-11.). 그러나 이런 식의 도식이 적절하지 않은 것은 듀이의 자연주의 형이상학은 인식론적 경험의 형이상학도, 시공을 벗어난 참된 존재를 파악하는 존재 형이상학도 아니기 때문이다. 다시 말해 듀이의 자연주의 형이상학은 시간 지평 속에서 등장하는 모든 것이 동사적으로 '사건'으로 존재하고, 이 '사건'들은 홀로 독립적으로 존재하지 않으며 트랜스액션의 관계 방식을 갖고 있다고 보기 때문이다. 이에 관해 좀더 자세한 논의는 주석 51번 참조.

듀이의 ‘외연’은 애매한 기술어임에 틀림없지만, 분명한 것은 거기서 ‘상황’이 가장 근본적이라는 점이다. 우리는 본질적인 의미를 규정하는 특정 상황 아래가 아닌 한, 형이상학적 탐구를 시작할 수 없다. 또한 타자와 상호작용하지 않는다면, 언어를 익히고 최소한의 문화적 앎을 갖추지 않는다면 질문 하나 하는 것도 어렵다. 외연적 방법이란 이렇게 현실의 탐구가 아무리 추상적일지라도, 그것이 형이상학적 탐구일지라도 그 탐구는 일상적인 경험 맥락에서 시작하여 종결된다는 듀이의 오래된 직접적 경험주의의 생각을 반영하고 있다.⁴¹⁾ 이와 같이 듀이의 자연주의 형이상학은 보편적이고 방법적인 회의로부터 탐구를 시작하는 것이 아니라, 외연적 방법이 가리키는 상황, 즉 우연적이고 문제를 발생시키는 상황에서 탐구를 시작한다.⁴²⁾ 듀이가 자연주의 형이상학에 충실하여 자연의 일반적 특성을 제시한다는 것은 결국 상황이 의미에 대한 복잡한 조건이라는 것을 보여주는 것에 다름 아니다.⁴³⁾ 듀이의 외연적 혹은 경험적 방법은 이렇게 우리로 하여금 반성적 경험 그 이상으로, 결국 일상적 경험으로 넘어가도록 촉구한다(LW1: 375 - 76).

외연적 방법을 통해서 확보된 사실은 사태는 상황일 뿐만 아니라, 인식 주관과 독립된 실재로서 존재하지 않는다는 것이다. 철학은 그 목적을 비판에 두고 있는데 반해, 외연적 방법을 통해 자연주의 형이상학은 모든 존재의 일반적 특성을 기술하고자 한다. 즉 그것은, “질적 개별성과 계속되는 관계, 우연성 및 필요, 운동과 정지”(LW1: 308)에 대한 기술이다. 이러한 듀이의 형이상학을 이해하는 관건 중 하나는 듀이의 경험을 이해하는 것이다.

2) 자연주의 형이상학에서의 경험

(1) 직접적, 일차적 경험

듀이의 형이상학에서 경험은 경험론자들의 표상으로서의 경험도 아니고, 일상 언어의 ‘해 보았다’ 혹은 ‘겪어 봤다’는 의미에서의 ‘경험’도 아니다. 그것은 상황 속에서 존재하는

41) Thomas M. Alexander, *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature: The Horizons of Feeling*, Albany: State University of New York Press, pp. 87-89.

42) 정해창, 『인스트루멘탈리즘: 듀이의 미완성 경험』, 경기: 청계, 2013, 112-114쪽.

43) Thomas M. Alexander, *op. cit.*, p. 116.

유기체가 환경과 상호작용하는 것이다. 이 경우 듀이에게 자연이 실재하고 유기체가 자연의 일부분을 경험하는 것이 아니라, 실재하는 것은 유기체가 환경과 상호작용하는 과정뿐이다. 자연은 별도의 존재가 아니라 경험 속에서 환경의 일부로서 설정되기에, 경험 개념이 자연이나 다른 개념보다 앞선다.⁴⁴⁾

듀이의 경험은 일반적으로 연속성과 상호작용으로 설명되지만, 형이상학장의 본 절에서는 듀이의 경험을 존재의 관점에서, 다시 말해 존재하는 모든 것을 있는 그대로의 실재로서 받아들이는 형이상학적 관점에서 다룰 것이다.

듀이는 『경험과 자연』의 1장 들어가는 글에서 그 제목이 의미하는 바는 “제시된 철학이 경험적 자연주의나 자연주의적 경험론을, 혹은 그 일반적 의미로 ‘경험’을 취한다면 자연주의적 휴머니즘이라고 할 수 있다”(LW1: 10)고 했다. 이러한 규정은 듀이의 형이상학이 시원의 특징을 밝히는 것이 아니라, 존재의 변화 자체를 탐구 주제로 삼으면서 전통적인 이원론적 형이상학을 배척하는 데서 이미 예고된 것이다.

경험은 “자연의 한 가운데로 더 깊이 들어가게 하는 수단”이라는 듀이의 기술은 경험으로는 사물, 사태 그 자체를 알 수 없다는 경험론자들과, 이후 이들의 사유 성과를 흡수한 칸트의 불가지의 실재론을 전제한 경험론을 암묵적으로 비판하는 것이다. 로크는 지식형성을 고찰하면서, ‘경험과 관찰’에 호소한다. 로크에 따르면, 우리의 모든 지식은 경험에 그 바탕을 지니며, 모든 지식은 경험으로부터 유래한다. 외계 사물에 대한 관찰이든, 성찰하는 마음의 내적 작용에 의한 관찰이든, 이 관찰이야말로 지성에 사고의 재료를 공급하는 것이다.⁴⁵⁾ 그러나 로크의 이러한 경험에서 경험 대상은 사물 그 자체가 아니라, 사물에 대한 ‘관념’이다. 로크는 고체성, 연장, 형태, 수, 운동 및 정지 등의 성질은 이른바 제1성질로, 사물에 실재할 것으로 추정하였지만, 우리 신체에 작용한 결과로서의 색, 성, 향, 미, 촉 등은 사물과 유사하지 않는 제2성질이라고 하였다. 그러나 엄밀하게 말하면 로크의 경험의 대상은 사물이 아니라 관념이라는 점에서, 제1성질조차 사물 그 자체가 가진 것으로 추정되는 것이지 확인된 것이 아니라는 점에서, 이미 로크의 경험론은 사물 자체와 분리될 여지를 남겼다. 이는 칸트에 이르러 역설적이게도 사물 그 자체는 알 수 없다

44) 김동식, 『듀이-경험과 자연』, 울산: 울산대학교출판부, 2005, 230쪽.

45) John Locke, *An Essay Concerning Human Understanding*, 정병훈·이재영·양선숙 옮김, 『인간지성론』, 경기: 한길사, 2014, 149쪽.

는 불가지론에 이르게 된다. 칸트에 따르면 지식이란 시간과 공간이라는 감성의 형식과 범주라는 지성의 형식의 필터화된 결과인데, 이러한 인식 주관을 통해 경험된 대상은 사물 그 자체가 아니다. 듀이는 이러한 경험론자와 칸트의 인식론에서 특정 조건 아래에서 주어진 사물에 대한 몇 가지 요소만을 경험하는 주관주의를 읽는다(LW1: 24-25).

그러나 듀이는 이들 전통적 주관주의와 단절하며, 제임스를 따라 주관과 객관의 어떤 분리도 인정하지 않는 경험을 확보하고자 하였다. 그는 이 경험을 ‘이중적인 말(a double-barrelled word)’이라고 하였다. 이는 삶과 역사라는 낱말처럼 경험 또한 사람들이 행하고 겪는 것, 작용을 미치고 작용을 받는 ‘경험함(experiencing)’의 과정으로, 행위와 재료, 주관과 객관의 어떤 구분도 없이 전체 속에 이 둘이 모두 포함되어 있는 것을 의미한다(LW1: 17-18). 듀이에게 경험은 경험함의 과정으로, 경험된 것과 경험하는 사람을 모두 포괄한다. 같은 맥락에서 사물과 사고 역시 인식 대상과 인식 주관의 것이 아니라 한 계열(one-barrelled) 속의 것으로, 이 모두는 ‘일차적 경험’에서 파생된 것으로서 간주하는 것이다.

듀이에 따르면 일차적 경험이란 거시적이고, 조야한 자료와 관계하지만, 그것은 과학과 같은 반성적 사고를 요하는 경우에 자료를 이끌어내는 원천이 될 뿐만 아니라 검증할 때에도 의존해야 하는 경험을 의미한다. 듀이에게서 일차적 경험의 내용은 반성의 제일 자료를 제공한다(LW1: 16). 반면, 이차적 경험은 반성에 의거한 경험을 의미한다. 그러면 듀이에게 이차적 경험의 대상은 무슨 역할을 하는가? 그것은 일차적 경험의 대상들을 설명해 준다. 그것은 단순히 감각의 접촉을 갖는 것이 아니라, 우리로 하여금 지성을 갖고서 그것을 파악하게 한다(LW1: 16). 그러나 이는 어떻게 가능한가?

경험된 것들로의 회귀는 그것이 도달된 길 혹은 방법 때문에 경험되는 것의 의미와 의미 있는 내용이 풍성하고 확장된 힘을 얻을 수 있는 그런 종류의 경로를 이차적 경험 대상이 밝혀주거나 제시한다. 직접적인 접촉에서 이것은 이전의 존재, 즉 딱딱하고 색을 띠고 냄새가 있는 그런 것일 수 있다. 그러나 이차적 경험의 대상들, 즉 세련된 대상들이 그 대상들에 이르기 위한 방법으로서 혹은 길로서 사용되었을 때, 이 성질들은 고립된 사항으로 남아 있지 않고 관련된 대상의 전체 체계 속에 포함된 의미를 갖는다. 그것들은 자연의 그 밖의 것들과 연속되고 이제 연속되어 있는 것으로 간주되는 사물들의 의미를 갖게 된다(LW1: 16).

듀이는 반성의 역할이 일차적 경험의 대상에 이르기 위한 방법으로 사용될 때 그 때

만나는 성질들은 자연과 연속적으로 되고 전체와 연관성을 갖는다고 보았다. 반성의 역할은 추상적인 것에 대한 테오리아가 아니라, 일차적 경험을 가리키고, 동시에 거기로 돌아가는 길로 사용하는 것이다(LW1: 17). 그러나 그렇지 않고, 경험하는 행위에서 경험된 것들을 떼어 놓아, 이 반성적 탐구의 부분적 결과를 두고 경험 전체인 것처럼 간주한다면 그것은 주지주의와 추상주의의 오류를 범하는 것이다.⁴⁶⁾

듀이의 일차적 경험은 반성에 의거한 이차적 경험과 대응되는 것으로, 이는 직접적 경험에 다름 아니다. 많은 철학적 술어가 그러하듯이 듀이에게 일차적, 직접적 경험은 분명하게 정의되어 있지 않다. 그러나 미루어 살펴보면 맥의 지적처럼, ‘직접적 경험’은 다음 세 가지 차원에서 작용한다고 볼 수 있다. 첫째, 지식이 그로부터 근원한다는 의미에서 근원으로서의 직접적인 경험이고, 둘째, 앞의 두 가지 서로 다른 단계에서 요구되는 직접적인 경험이며, 셋째, 지식이 결국 최종적으로 이어지게 되는 귀결로서의 직접적인 경험이다. 직접적 경험에 대한 이 세 차원의 의미를 조금 더 부연하면, 첫 번째 의미의 직접적 경험은 ‘문제상황’이라고 할 수 있다. 지식은 문제상황에서 일어난다. 문제상황에서의 직접적 경험은 조야하고 육안으로 보이는 대상과 관계하는 일차적 경험이다. 이러한 비인지적인 직접적 경험은 사고가 기능하는 배경이다. 둘째의 직접적 경험은 앞의 과정에서, 반성적 경험의 시작도, 끝도 아니라, 반성적 경험의 과정 중에서 작용한다고 보았다. 반성적 경험은 일차적 경험에서 그 재료를 끌어내서, 이후 검증으로 조회한다. 다시 말해 반성적 경험은 우선 탐구 재료를 선택할 때, 그리고 그 다음 이를 검증할 때에도 ‘직접적 경험’에 호소한다. 직접적 경험에 대한 호소는 그것이 인지에 영향을 받지 않는다는 의미에서가 아니라, 인지 과정 속에서 작용하는 직접적 경험에 호소한다는 의미에서 직접적이다. 세 번째, 지식이 결국 이르게 되는 직접적 경험이란 듀이의 표현을 빌리면 ‘완성적 경험’을 의미한다. 이는 반성적 사고 과정에서 직접적 경험이 ‘최종적으로 실현’될 때, 그 경험을 의미한다.⁴⁷⁾ 일상적 경험에 대한 맥의 이러한 설명이 정당한 것은 듀이는 ‘사고’가 아니라, ‘경험’ 차원에서 반성적 사고의 종국적 단계의 완성적 경험을 강조하기 때문이다.

46) D. C. Mathur, *Naturalistic Philosophies of Experience: Studies in James Dewey and Farber Against the Background of Husserl's Phenomenology*, St. Louis, Missouri: Warren H. Green, Inc., 1971, p. 74.

47) Robert D. Mack, *The Appeal to Immediate Experience: The Philosophic Method in Bradley, Whitehead, and Dewey*, Freeport, N.Y.: Books for Libraries Press, 1945, pp. 60-65.

다만, 한 가지 간과해서 안 되는 것은 직접적 경험이 반성 이후의 산물은 결코 아니라는 것이다(LW10: 198). 반성은 문제상황 속에서 일차적 경험 혹은 질성적 경험이 그 적실성 여부를 판단할 때 등장하는 것으로, 그 차원이 다르다.

(2) 하나의 경험, 완성적 경험

듀이의 경험을 다루면서 강조해야 할 다른 한 가지는 ‘하나의 경험’과 ‘완성적 경험’에 관한 것이다. 듀이의 형이상학을 자연주의 형이상학으로 명명할 수 있게 해 주는 것은 그의 ‘경험’ 때문인데, 특히 ‘하나의 경험’이 듀이의 형이상학적 관점을 잘 보여주고 있다. 경험을 해 갈 때, 경험의 구성요소들은 경험의 과정에서 계속적으로 통합되기 때문에 경험은 단절되지 않는다. 그러나 단순히 요소들의 집합이 경험을 하나로 만드는 것이 아니라, ‘하나의 경험’이 될 수 있는 것은 그 전체 경험에 스며들어 있는 성질이 전체의 통일성을 구성하기 때문이다. 그 때문에 우리는 경험 이후에 겪었던 그 때 그 식사, 그 수련원, 그 결혼식, 그 학회 등을 말할 수 있다(LW10: 44). 그러나 그렇다고 해서 일상의 경험이 언제나 하나의 경험인 것은 아니다. 듀이는 교육자로서 적지 않은 일상의 경험이 지루한 관례를 반복하거나 무목적으로 떠밀리듯이 흘러간다고 개탄했는데, 이때의 경험은 결코 ‘하나의 경험’이 될 수 없다.⁴⁸⁾ 그러나 우리의 일상이 관례적인 삶을 반복하고 있지 않다면 ‘하나의 경험’은 언제나 가능한 일이다. 교사가 귀가하며 하루의 수업을 떠올릴 때, 학생들이 하교 중에, 혹은 부모님과 대화를 나누며, 오늘 하루가 ‘좋았다’거나 ‘나빴다’고 정리할 때, 그것은 ‘하나의 경험’이 된다. 듀이의 ‘하나의 경험’에서 한 가지 더 짚어야 할 것은 그 경험의 성격이다. 한편으로 대화중에 경험을 잘 전하기 위해 ‘좋았다’거나 ‘나빴다’고, 불가피하게 형용사를 사용할 수밖에 없지만, 다른 한편에서는 과학자나 철학자가 자신들의 경험을 언급할 때 지적인 것으로 나타낼 수도 있다. 그러나 듀이에 따르면 특정한 방식으로 경험의 성질을 전할 수 있지만, 경험 그 자체는 정서적이기도 하고, 의지적이기도 하고, 지적이기도 하다. 물론 경험이 이 들 정서적인 것과 의지적인 것, 그리고 지

48) D. C. Mathur(1966), “A Note on the Concept of “Consummatory Experience” in Dewey’s Aesthetics,” *The Journal of Philosophy* Vol 63, No. 9, in *John Dewey. Critical Assessments*, Edited by J. E. Tiles, Vol. III, London and New York: Routledge, 1992, p. 369.

적인 것의 단순한 총합을 의미하는 것은 아니다. 경험은 경험 전체를 아우르는 성질을 포함하기 때문에, 그것이 정서적으로 혹은 지적으로 표현될 수 있다는 것이다.

이 ‘하나의 경험’과 함께 우리는 앞서 언급한 완성적 경험(consummatory experiences)을 같이 다루어야 할 것이다. 듀이의 지적처럼 인간은 본성적으로 준비할 때보다 최종적인 것에 관심을 갖는데(LW1: 71), 이는 경험의 관점에서 말하면 경험의 연속성에서 누적된 통합을 성취하는 데 더 관심을 갖는다는 것이다. 즉, 완성적 경험은 이전의 누적된 경험들의 연속성을 통해서만 그 의미를 갖는 것이다. ‘하나의 경험’이 지루한 관례의 일상에서는 일어나지 않듯이, 완성적 경험 또한 무의미하게 떠밀리듯 살아가는 현대의 삶에서는 가능하지 않다.⁴⁹⁾ 우리말 ‘유종의 미’는, 완성적 경험의 심미적 표현이라고 할 수 있다. 의미 있는 경험을 더해 가다가 마지막 순간에 전체 경험에 대한 누적적 통합성이 와해되어 버릴 때, 완성적 경험은 충족되지 않는다. 영화나 책을 다 보았을 때, 혹은 어떤 것을 하거나 겪으며 마무리할 때, 이전의 충만된 경험이 계속되어 왔을 때 최종적으로 완성된 경험이 이루어진다. 물론 완성적 경험이라는 일회의 사건으로 끝나지 않는다. 여기서 행해진 경험은 완료되었지만 그것은 이후의 경험의 시작점이 될 수 있다. 이렇게 완성적 경험은 새로운 경험 이전의 단계로서 이후의 경험에 영향을 미칠 것으로, 시간의 임의적인 매듭 시 완성적 경험은 그 때마다 반복적으로 일어난다(LW10: 142-144).

이상의 듀이의 경험은, 그리고 경험에 기초한 그의 자연주의 형이상학에는 리처드 로티를 위시하여 여러 사항이 비판적으로 논의되었다. 그에 대한 검토를 하기 전에 듀이의 경험, 그의 형이상학을 보다 더 체계적으로 이해하기 위해 형이상학의 범주를 살핀 뒤에 듀이 형이상학 전체의 논의를 재검토, 정리하고자 한다.

3) 형이상학의 범주: 사건과 관계

듀이의 형이상학은 존재의 기원이나 그 토대를 해명하는 전통적인 형이상학이 아니다. 가지계와 형상, 예지계와 같은 초월적 대상을 구했던 형이상학은, 전통적 철학자들이 원하는 바를 기술한 것에 지나지 않는다. 오히려 듀이에게 형이상학은 ‘존재의 일반적인 특징’을 발견하고, 기술하는 데 그 목적이 있었다. 우리가 살고 있는 실제 세계의 참된 모습

49) *Ibid.*, p. 369.

을 언급하고 기술하는 것이 듀이의 형이상학의 임무였다. 듀이는 아리스토텔레스와 같이 존재하는 내용에 대한 모든 분석의 필수조건으로의 근본 범주를 선택한다.⁵⁰⁾ 그것은 듀이에게 ‘사건’과 ‘관계’이다.⁵¹⁾

듀이의 자연주의 형이상학은 존재하는 것을 대상이 아니라, 모든 것을 ‘사건(events)’으로 간주한다. ‘존재하는 것은 모두 하나의 사건이다’(LW1: 63). 다시 말해, 존재하는 것은 그것이 무엇이든 시공 속의 어떤 일어남으로 간주되는 것이지, 불멸의 실재로 존재할 수 없다. 시간 앞에서 모든 것은 자기 동일성을 상실할 수밖에 없는 것이다(LW1: 63). ‘사건’의 관점에 서면 정신과 물질에 대한 전통적인 형이상학적 시각 역시 재검토될 수밖에 없다. 정신도 하나의 사건이고, 물질 또한 하나의 사건으로 간주된다. 듀이에게 존재하는 모든 것은 사건일 뿐이다. 이런 관점에서 서면, 기존의 관념론과 유물론은 서로 대립되는 것 같지만, 그것들은 모두 존재를 관념이든 물질이든 불멸의 고정된 절대를 인정한다는 점에서 동일한 형이상학에 토대해 있는 것이다(LW1: 64). 전통적인 형이상학은 물질이든 정신이든 이를 시간에 녹슬지 않는 존재로서 상정했지만, 듀이는 이 둘을 ‘관계적이고 기능적인 구분’에 지나지 않는다고 평가한다. 같은 맥락에서 구조를 불변의 것으로서 간주하는 시각 역시 ‘사건들의 성격’에 지나지 않는 존재의 성격을 간과한 오류에 지나지 않는다(LW1: 64).

전통적 형이상학의 대상인 의식, 정신, 물질도 물론 사건들이다. 그러나 이들을 두고

50) *Ibid.*, p. 369. 듀이는 과거, 전통에 대해서 배척하지 않는다. 듀이의 『경험과 교육』에서 알 수 있듯이, 그는 구교육을 무조건적으로 배제하지 않았고, 새교육이라고 해서 찬양만 한 것은 결코 아니다. 마찬가지로, 예술에서도 듀이는 전통에 대한 충분한 소화의 시간을 갖는 것을 긍정한다. 중요한 것은 전통을 받아들이면서도, 이를 자신의 것으로 만들어 새로운 경험 양식을 창출하는 것이다(LW10: 163).

51) 여기서 듀이의 형이상학적 범주, ‘사건’과 ‘관계’는 보이즈버트가 그의 『듀이의 형이상학』에서 제시한 것을 필자가 다시 취한 것이다(Raymond D. Boisvert, *Dewey's Metaphysics*. New York: Fordham University Press, 1988, pp. 136-145). 알렉산더는 듀이 형이상학의 단위로 ‘상황적 트랜스액션’을 들고 있는데(Thomas. M. Alexander, *John Dewey's theory of art, experience, and nature : the horizons of feeling*, Albany : State University of New York Press, 1987) 이는 듀이 형이상학의 ‘관계’에 해당한다 할 것이다. 듀이의 형이상학을 평가하기 위해 경험 형이상학 혹은 존재 형이상학의 관점에서 파악하고자 하는 시도가 없지 않았다. 그러나 엄밀히 말하면 실체 대신에 ‘사건’을 제시하며, 유기체와의 환경과의 상호작용을 경험으로 정의하는 듀이의 형이상학을 엄두에 두면, 그의 형이상학은 인식론적 경험의 형이상학이 아니다. 뿐만 아니라, 그것은 존재 형이상학과도 단절하고 있는데, 이런 관점에 선 보이즈버트의 평가는 타당하다. 존재와 경험의 관점에서 듀이 형이상학에 대한 기존의 평가에 대한 간략한 역사에 대해서는 다음을 참조할 것(John R. Shook, *op. cit.*, pp. 7-11.).

‘사건’으로 받아들이지 못하는 이들을 위해 듀이는 하나의 치료제로서 낱말의 쓰임에서의 전회를 제언한다. 즉, 이들 낱말을 명사로서 사용하지 말고, 형용사와 부사로 사용하라는 것이다. 즉 의식, 정신, 물질이라는 낱말을 ‘의식적, 의식적으로, 정신적, 정신적으로, 물질적, 물질적으로’, 식으로 사용한다면 많은 문제들이 단순해질 것이라는 것이다(LW1: 66). 형이상학적 대상을 형용사와 부사로 바꿔 사용하라는 듀이의 제안은 타견이다. 실제 우리는 자연을, 그리고 자연의 대상들조차 명사화하여 사용하고 있다. 자연주의 형이상학의 관점에서 자연을 인간에게서 독립된 환경 조건으로 간주하는 것은 명사의 오용이다. 자연은 ‘명사’가 아니라, “인간의 상호작용의 결과인 복합적인 전체”(LW1: 156)로서 동사적 성격을 갖는다. 다시 말해 자연은 인간과 떼려야 뗄 수 없는, 상호작용의 결과로서의 전체를 의미하기 때문에 이를 실체화시켜 이해할 수 없는 것이다. 대상을 명사화하는 것은 일상언어에서 어렵지 않게 찾을 수 있다. 가령, ‘비가 내린다’와 같은 경우, 이 문장에서 ‘비’가 주어 자리에서 명사로서 기술되어 있지만, 참된 사태로서의 ‘비’는 ‘명사화된 비’가 아니라, 내리고 있는 사태로서의 ‘동사적 비’여야 한다. 이는 우리 언어가 사태를 명사화해 버리는 일종의 형이상학적 버릇의 영향인데, 존재하는 사태를 참되게 기술하기 위해서는 듀이의 제언처럼, 명사를 ‘형용사, 부사’로 읽는 습관을 들일 필요가 있다. 듀이는 다른 곳에서 비슷한 맥락으로 명사로서 제시되는 ‘마음(mind)’이 세계와 사물과 분리된 것으로 간주되고 있지만, 실제로 그것은 동사적이라고 한다. 즉, 마음은 ‘움직이고, 성정하는, 결코 완결되지 않은 과정’으로서의 ‘사건’이라는 것이다(LW10: 224). 이를 염두에 두면 형이상학의 대상을 명사로 사용하는 데는 주의가 필요하다. 그러나 이들을 명사로서 사용하지 않는 것이 일상 언어의 쓰임을 방해한다면, 적어도 듀이의 형이상학을 이해하기 위해서는 그것들을 동사나 형용사 혹은 부사로 바꿔 읽을 수 있는 관점은 반드시 확보되어야 한다.

또한 자아와 경험도 사건의 관점에서 기술될 수 있다.

‘나는 경험한다’ 또는 ‘나는 생각한다’고 말하는 것은 정확하지도 않고 적절하지도 않다. ‘그것’이 경험한다 또는 경험된다, ‘그것’이 생각한다 또는 생각된다가 보다 더 올바른 표현이다. 경험, 다시 말해 자기 자신의 고유한 속성과 관계를 가진 연속적인 일련의 사태 과정이 일어나고, 발생하며, 이는 존재하는 사태 그대로이다. 그것들 바깥도 아니고, 그 기저도 아닌, 그 발생 한 가운데에서 그리고 그 안에서 자아라고 명명되는 사건들이 존재한다(LW1: 179).

듀이에게 경험은 유기체와 환경의 상호작용이지, 경험 주체를 상정한 경험 대상을 의미하지 않는다. 그 때문에 듀이는 엄밀하게 말해서 ‘경험한다’의 주어 자리에 ‘나’를 올려 둘 수 없다고 한다. 경험은 상호작용이며, 고유성과 관계를 가진 일련의 사태가 발생하는 동사이다. 자아 역시 시간의 변화 속에서 그 동일성을 담보하는 형이상학적 주체가 아니다. 자아는 경험 발생 가운데서 발생하는, 사건들이다. 다시 말해 ‘나는 생각한다’ ‘나는 믿는다’는 것은 책임을 지고 확신하는 사건들이지, 자아가 사고와 감정의 근원이라는 것을 의미하지는 않는다. 자아는 에너지의 중심 조직으로서, 결과를 받아들이는 의미에서 독립적으로 발생하는 신념이나 감정이다(LW1: 180).

듀이에게는 아리스토텔레스 식으로 말하면 범주인 제일 실체, 곧 술어가 되지 않고 주어 자리에 들어올 수 있는 것은 거부된다. 오히려 실체는 해체되고, 그것은 ‘사건’이 되며, 관계를 기다린다. 왜냐하면 사건은 유기체와 환경이 상호작용을 통해서 발생한 것, 즉 과정의 결과⁵²⁾이기 때문이다. 듀이에게 존재하는 모든 것은 관계의 방식을 취한다.

우선 모든 경험의 원천인 환경과 유기체의 상호작용이 시사하는 데서 관계는 존재의 일반적 특징을 담는 범주이다. 듀이의 경험의 원리 중 하나는 앞서 상호작용임을 밝혔다. 그런데 듀이는 훗날, ‘상호작용(interaction)’ 외에 ‘트랜스액션(trans-action)’⁵³⁾으로서 자신의 철학적 술어를 확보한다. 김무길은 테이어와 테이어(H. S. Thayer & V. T. Thayer)를 따라 듀이의 트랜스액션은 초기 저작에서부터, 중기의 『민주주의와 교육』에 이미 그 문제의식이 있었다고 하는데⁵⁴⁾, 그러한 평가는 정당하다. 그러나 트랜스액션이 듀이 저술에 처음 등장한 것으로는 『경험과 자연』을 들어야 할 것이다. 거기서 ‘트랜스액션’은 모두 7회에 걸쳐 등장하며 대체로 일상언어 ‘거래’, ‘교환’의 의미로 사용되지만⁵⁵⁾, 일부는 거의 ‘형이상학적 술어’ 역할을 충실히 하고 있다. 가령, “현대과학에서 배움은 아무도 알

52) Raymond D. Boisvert(1988), *op. cit.*, p. 139.

53) 트랜스액션의 우리말 번역어로 김무길은 ‘교호작용’을, 박철홍은 ‘교변작용’을 제시했다. 그들은 모두 ‘trans’의 의미를 살리기 위한 것이었는데, 문제는 원문의 ‘transaction’은 일상언어와 형이상학적 술어로서 동시에 같은 낱말로 기능하고 있기 때문에, 우리말로 교호작용이나 교변작용으로 옮길 경우 원어의 동일성을 상실하게 된다는 점이다. 그 때문에 이 논문에서는 원어를 음역할 것이다. 원어를 그대로 옮기면 ‘트랜잭션’이라고 해야 하겠지만, 듀이는 트랜스와 액션 사이에 하이픈을 넣어(trans-action), 그 변용의 의미를 부여한 바 있기 때문에, 여기서 필자는 ‘트랜스액션’으로 음사한다.

54) 김무길, 『존 듀이의 교호작용과 교육론』, 서울: 원미사, 2005, 19쪽.

55) LW1: 137; LW1: 154; LW1: 155; LW156: 288.

지 못했던 것을 발견하는 것이다. 그것은 자연이 교사이고, 교사가 탐구자 학생의 배움을 통해서만 지식과 진리에 다가가는 트랜스액션”(LW1: 122)이라거나 “서로 대립적으로 주관과 객관을 정의하는 경우 논리적으로 이들 사이에는 어떤 트랜스액션을 가질 수 없다”(LW1: 184)는 것이 그러한 예이다. 그러나 『경험과 자연』에서는 트랜스액션이 아니라, 상호작용(interaction)이 81회에 걸쳐 압도적으로 많이 사용된다. 이후 듀이는 『경험으로서의 예술』에서 ‘경험’을 ‘하나의 경험’과 ‘완성적 경험’으로 제시하면서도 상호작용이라는 말을 포기하지 않는다. 이렇게 트랜스액션은 듀이 후기 주저에서 분명하게 나타나지 않다가 1949년, 만년에 벤틀리와 공저한 『아는 것과 알려진 것』(*Knowing and the Known*)에서 체계화된다. 그러나 그것은 트랜스액션을 철학적 술어로 삼은 것이지, 후기 듀이의 ‘상호작용’에서 한 걸음 더 나아가 의미를 새롭게 첨가한 것은 아니다. 거기서 듀이는 역사적 출현 순으로 탐구의 조직과 제시 수준을 셋으로 나누면서 이를 다음과 같이 제시한다(LW16: 101).

자기-작용(Self-action): 자기 자신의 힘 아래에서 행위 하는 것으로 간주된 것
 상호-작용(Inter-action): 인과적 상호연관 속에서 사물과 사물이 견주어 지는 것
 트랜스-액션(Trans-action): ‘요소’ 혹은 추정적인 그 밖의 분리 가능한 혹은 독립된 ‘실체’, ‘본질’ 혹은 ‘실재’로의 최종적인 귀속 없이, 그리고 그러한 분리 가능한 ‘요소’로부터 추정적인 분리 가능한 ‘관계’를 격리시키지 않고서, 기술과 명명 체계가 행위의 측면과 국면을 다루기 위해 사용된 것

그러나 위의 세 가지 층위 중 두 번째로 제시한 ‘상호-작용’은 듀이가 견지해 온 술어, 경험의 원리로서의 ‘상호작용’과는 다른 함의를 갖는다. 듀이가 트랜스-액션과 구분하고자 한 ‘상호-작용’은 사물들 사이의 물리적 인과성을 갖는 수준에 그치고 있다. ‘상호-작용’하는 사물과 사물은 자기동일성을 갖는 실체로서 듀이 형이상학에서는 용납할 수 없는 대상이다. 앞서 말한 것처럼, 듀이에게 정신, 물질, 의식, 자아, 자연은 모두 사건으로서 동사, 형용사, 부사로 읽어야 할, 불별의 실체가 아닌 역동적인 존재들이다. 오히려 듀이가 트랜스-액션으로 제시한 개념은 어떤 실체를 상정하지 않고, 요소와 관계를 격리시키지 않은 듀이의 개념, ‘상호작용’을 설명하는 것에 지나지 않는다. 그 때문에 60대 후반 듀이는 『경험과 자연』에서 상호작용과 함께 트랜스액션을 사용했고, 70대 중반 『경험으로서 예술』에서는 ‘하나의 경험’과 ‘완성적 경험’을 제시하면서 경험의 원리로서 ‘상호작용’

을 사용했던 것이다. 듀이가 아흔이 되어서 출간한 『아는 것과 알려진 것』에서의 ‘상호-작용’은 언어에서의 그 쓰임을 고려하면, 그것은 듀이가 종전에 써 오던 ‘상호작용’을 의미하지 않는다. 오히려 트랜스-액션의 함의가 듀이의 ‘상호작용’의 용법에 충실하다 할 수 있다. 다시 말해, 듀이는 자신의 철학적 술어 ‘상호작용’과 일상언어에서 사용되는 ‘상호작용’을 구분하고자 한 것이다. 전자는 상황 속에서 경험하고 겪는, 그 과정과 결과에서 유기체와 환경 모두 변해가는 것을 고려하고 있지만, 후자는 양자를 이원론적으로 설정한 뒤, 그것들 사이의 ‘물리적인 인과적 상호연관성’을 논하는 데 그치고 있기 때문이다. 그 때문에 듀이는 자신의 술어 ‘상호작용’이 아니라, 일상언어 ‘상호작용’과 구분하여 새로운 철학적 술어인 ‘트랜스액션’에 자신이 써 오던 ‘상호작용’의 의미를 부여하고자 한 것이다.⁵⁶⁾

보다 더 엄밀한 방식으로 ‘트랜스액션’을 써서 듀이의 문제의식을 드러내는 작업은 분명 유의미한 접근이다. 그러나 그보다 더 중요한 것은 “날말의 의미는 언어에서 그것의 쓰임이다”⁵⁷⁾는 비트겐슈타인의 메시지에 유념하면서, 듀이가 사용해 오던 기술어로서 상호작용과 만년의 트랜스액션이 동일한 의미를 갖는다는 것을, 그리고 듀이 후기 사상을 이해하는 데 듀이의 술어 ‘상호작용’으로도 부족하지 않다는 것을 이해하는 것이다.

듀이 철학의 형이상학적 범주로서 ‘관계’를 제시한 것은 유기체와 환경의 상호작용이라는 그의 경험 개념을 일차적으로 고려한 것이다. 그러나 그것이 전부는 아니다. 왜냐하면 듀이의 형이상학에서는 단일한 구성체 속의 관계들 역시 특수한 관계들을 취하고 있기 때문이다.⁵⁸⁾ 관계 범주는 예술작품에서 재료와 형식의 불가분의 관계로 나타나듯이 (LW10: 137), 신체 의존적인 정신에서도 찾을 수 있다. 듀이의 신체-마음의 관계는, 자연과 생명, 그리고 정신이 서로 적응해 가는 과정의 결과이다. 신체-마음은 세계 안에서 발달하며 그 신체-구조는 자연과 조화를 이루며, 정신이 신체를 사용하거나 혹은 그 역이 이루어지는 신비를 나타낸다(LW1: 211). 듀이는 신체와 정신이 서로 사용하는 관계를 다

56) 김무길은 위의 세 층위에서 제시된 ‘상호-작용’은 물리학적 탐구의 상호작용임을 분명히 하고 있다. 김무길, *op. cit.*, pp. 116-118. 다만, 필자는 트랜스액션이 아니라, 듀이의 ‘상호작용’ 개념을 사용하더라도 듀이의 교육론, 윤리학 및 도덕교육, 형이상학, 예술론, 논리학 등을 밝히는 데는 아무런 문제가 없을 것이라고 생각한다.

57) §43 “(…) the meaning of a word is its use in the language.” Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, 1953, G.E.M. Anscombe and R. Rhees (eds.), G.E.M. Anscombe (trans.), Oxford: Blackwell, p. 20.

58) Raymond D. Boisvert(1988), *op. cit.*, p. 140.

음과 같이 제시한 바 있다.

신체-마음은 그 고유한 속성을 가진 하나의 사태를 가리킨다. 그에 관한 논의의 대부분의 난점은, 아마도 세부 사항의 의문과 별개로 하여 일반적인 전체 난점은 어휘 때문이다. (...) 신체-마음은 하나의 살아있는 신체가 담론 의사소통 및 참여 상황 속에 연류 되어 있을 때 실제로 일어나는 것을 나타낸다. 하이픈으로 연결된 구 ‘신체-마음’에서의 ‘신체’는 생물뿐만 아니라 무생물을 포함하는 자연의 나머지 것과 연속되는 요소들의 연속적이고 보존된, 기록되고 축적된 작용을 나타낸다. 이에 반해 ‘정신’은 ‘신체’가 보다 넓고 더욱 복잡하며 상호의존적인 상황 속에 참여할 때 나타나는 특징을 가리키는 차별적인 성격과 결과를 나타낸다(LW1: 217).

듀이의 신체-마음은 신체와 정신의 불가분의 사태를 가리키는 데, 우리가 이를 구분된 것으로 사용한다면 그것은 그것들 사이의 분리를 전제한 일상 언어의 왜곡 때문이다. 존재 사태를 있는 그대로 관찰하면, 신체-마음은 자연과 연속하면서 한편으로는 그 연속되는 요소들을 보충하고 축적하며, 다른 한편으로 그 신체가 갖는 상황 속에서의 상호작용의 결과로서 정신이 나타난다.⁵⁹⁾ 이러한 듀이의 신체-마음 이론의 기저에는 자연과 생명, 신체-마음의 연속성이 놓여 있다. 이는 생명 조직체란 이전의 자연적 사건에 대한 조직임을 의미한다. 만일 그렇지 않다면, 그것은 그 환경에 적절하지 않을 것이고, 그 환경도 그 생명 조직체에 무관할 것이다(LW1: 218). 듀이에게 정신은 사유라는 속성의 실체도 아니고, 언제나 신체-마음의 관계 방식으로 존재하며, 이 신체-마음은 궁극적으로 자연과의 연속적인 현상에 지나지 않는다는 통찰 속에서, 하나의 사건으로 간주된다. 이러한 맥락에서, 동사로 읽어야 하는 ‘정신’의 소유는 정신 그 자체가 아니라 자연에 귀속된다는 것이다. 그 밖에도 듀이의 형이상학적 관계 범주는 다양하게 적용된다.⁶⁰⁾

아마도 듀이의 형이상학적 범주인 사건과 관계를 동시에 가장 잘 드러내주는 것을 꼽으라면, 그것은 의사소통일 것이다. 듀이에 따르면 의사소통은 모든 사건들 중에서 가장 놀라운 것 중 하나이다. 의사소통의 양식에는 자연적 상호작용이 현존하고, 그 작용이 인

59) 마크 존슨은 정신이 신체와의 상호작용의 결과라고 하는 듀이의 시각을 계승하여, 의미의 작용을 알기 위해서는 먼저 몸짓, 사회적 상호작용, 의식, 예술, 그리고 의사소통에 의존해야 한다고 했다. 마크 존슨, 김동환·최영호 옮김, 『몸의 의미』, 서울: 東文選, 2012, 321쪽.

60) 『논리학: 탐구 이론』에서 다뤄지는 자연적 기호와 그에 대비되는 비존재적 상징 사이의 관계 양식과, 일차적 경험에 해당되는 사실과 이차적 경험 대상에 해당하는 관념의 상호작용도 듀이의 형이상학적 범주가 관계에 있음을 잘 보여준다. John Quay, *Education, Experience and Existence: Engaging Dewey, Peirce and Heidegger*, London and New York, 2013, pp. 32-35.

정되기 때문이다(LW1: 132-133). 듀이에게 언어는 하나의 경험된 사건으로, 특히 낱말은 화폐와 같아서 새로운 거래, 트랜잭션을 일으킨다.

낱말은 동전과 화폐로서 말해진다. 그런데 금, 은, 다른 신용수단은 화폐이기 이전에 그 자체로 직접적이고 궁극적인 성질을 가진 물질적인 것이다. 그러나 화폐로서 그것들은 관계를 구현하는 대용품, 대표, 대리자이다. 대용품으로서 화폐는 사용되기 이전에 존재했던 상품 교환을 촉진시킬 뿐만 아니라, 모든 상품의 생산과 소비에도 혁신을 일으켰다. 왜냐하면 그것은 새로운 역사와 사건을 형성하며, 새로운 거래(transaction)를 가져오기 때문이다. 교환은 고립될 수 있는 사건이 아니다. 그것은 새로운 속성을 얻게 되는 새로운 환경과 맥락에서 생산과 소비의 출현을 나타낸다(LW1: 137).

마치 화폐의 출현이 새로운 거래를 가져와서 상품 교환은 물론, 생산과 소비도 촉진시키는 것처럼, 언어, 낱말도 인간의 사건에 혁신적인 의미와 의의를 준다. 낱말을 사용하여 그것이 행위의 공동체를 만들게 될 때 그 때 비로소 낱말은 의미를 획득한다. 듀이에 따르면 언어와 언어가 만든 결과는 자연적 상호작용으로 얻은 성격이다(LW1: 145). 이렇게 언어와 그 의미는 유명론적인 것이 아니라, 사회적 상호작용의 경험에서 일어나는 자연적 사건의 결과인 것이다. 의사소통은 이후 살펴볼 듀이의 윤리학과 도덕교육에서는 거대 사회를 거대공동체로 만들어 주고, 대중이 아닌 공중을 낳는 핵심 원리이지만, 그것은 형이상학적 원리이기도 하다. 한편으로 의사소통은 협력, 지배, 규율을 위한 수단(LW1: 157)이라는 점에서 도구적이며, 의사소통이 만든 상황 속에 참여하게 될 경우 변하지 않을 수 없다는 점에서 완성적이다. 듀이는 이런 의미 때문에 의사소통이 형이상학적으로 가장 놀라운 사건이라고 하였다.

그러나 듀이의 자연주의 형이상학이 모두를 만족시킨 것은 아니었다. 듀이의 『경험과 자연』이 출간된 뒤 동시대에⁶¹⁾, 혹은 사후에 그의 형이상학은 때로는 관념론의 형이상학으로 오인되었⁶²⁾, 때로는 정당한 비판을 받기도 하였다.⁶³⁾ 그러나 듀이에게 ‘사건’

61) 아리스토텔레스주의자 우드브리지는 실재론자의 관점에 서서 듀이가 직접적 경험의 대상을 고려하지 않은 것을 두고, 듀이에겐 직접적인 경험 이전에 대상이 존재하는가를 물으며 듀이의 실재론을 의심했다. R. W. Sleeper, *The Necessity of Pragmatism: John Dewey's Conception of Philosophy*, Urbana and Chicago; University of Illinois Press, 2001, pp. 112-114.

62) 로버트 듀이 또한 듀이의 ‘사건’을 경험에서 독립된 미규정적인, 그래서 알 수 없는 어떤 것으로 해석하는데 이 또한 듀이 형이상학을 관념론으로 규정하는 것이다. Raymond D. Boisvert(1988), *op. cit.*, p. 60.

이나, ‘의미를 가진 사건’으로서의 ‘대상’(LW1: 240)은 알 수 없는 것이 아니라, 탐구를 거치지 않았다는 의미에서 알려지지 않은 것이다. 물론 듀이를 관념론적으로 오독하는 것은 상당 부분 세련되지 못한 듀이의 글쓰기에도 그 책임이 있다.⁶⁴⁾ 또한 그 밖에 초월적 도덕철학의 관점에서 가치는 과학적 판단이 경험적으로 정당화되듯이 정당화될 수 없음을 비판하기도 하는데, 필자가 보기에 이는 듀이의 과학이 내용으로서의 과학이 아니라 문제 해결을 통해 경험을 풍성하게 만들기 위한 도구라는 점을 간과한 것이다.⁶⁵⁾ 이러한 비판가들의 입장은 대체로 듀이의 직접적인 경험은 유기체와 환경의 상호작용이라는 것을 간과하고 있다. 로티는 듀이의 자연주의 형이상학이 존재의 기원과 원인을 찾는 것이 아니라, 존재의 일반적 특징을 찾고 밝히는 것이라는 점에서 전통적 형이상학과 그 궤를 달리 하지만, 그것 또한 하나의 형이상학이 되고 말았다고 평가한다.⁶⁶⁾ 그러나 그런 평가 역시 듀이의 경험이 관념론적 추상의 결과가 아니라는 것을 간과한 것일 뿐 아니라⁶⁷⁾, 나아가

63) 번스타인은 듀이의 철학에는 불안, 실존적 불합리성, 죽음 및 결단과 같은 이슈가 부재함을 지적한다(Richard J. Bernstein, *op. cit.*, 234쪽). 반면 로티는 ‘자연주의 형이상학’이라는 말 자체가 모순이라는 산타야나의 비판을 정당한 것으로 간주한다. 경험의 가능성에 대한 선형적인 설명을 버렸다면 경험적 형이상학이라는 발상도 버려야한다는 것이다. Richard Rorty(1977), “Dewey’s Metaphysics,” *New Studies in the Philosophy of John Dewey*, The University Press of New England, in *John Dewey. Critical Assessments*, Edited by J. E. Tiles, Vol. IV, London and New York: Routledge, 1992, p. 219. 그 밖에 듀이가 내재적 비판에 충실하지 않는다는 것도 가능할 것이다. 주석 106에서의 필자의 비판 참조.

64) Raymond D. Boisvert(1982), “Dewey, Subjective Idealism and Metaphysics” in Dewey’s Aesthetics,” *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, Vol 18, No. 3, in *John Dewey. Critical Assessments*, Edited by J. E. Tiles, Vol. III, London and New York: Routledge, 1992, pp. 282-285.

65) Ralph W. Sleeper(1960), “Dewey’s Metaphysical Perspective: A Note on White, Geiger, and the Problem of Obligation,” *The Journal of Philosophy* 57, no. 3, in Dewey’s Aesthetics,” in *John Dewey. Critical Assessments*, Edited by J. E. Tiles, Vol. III, London and New York: Routledge, 1992, pp. 38-40. 해당 논문의 우리말 번역으로는 다음 참조. 리처드 로티, 김동식 옮김, 「5. 듀이의 형이상학」, 『실용주의의 결과』, 서울: 민음사, 1996.

66) 듀이는 만년에 벤틀리에게 보낸 편지에서, 철학적 술어 ‘경험’이 관용구로 바뀌면 문제가 보완될 수 있을 것이라는 자신의 믿음이 ‘역사적으로 남을 만한 어리석음’이라고 전한 바 있다. 경험이 일상적 관용구로 바뀌면 그것이 경험 자체를 그대로 대변할 수 있을 것으로 가정했다는 점에서, 듀이의 그러한 상정은 ‘어리석은 생각’일 수 있다. 듀이는 『경험과 자연』의 제목을 ‘문화와 자연’으로 수정하고자 하였는데 로티는 이러한 듀이의 문제의식과, 동시에 그가 형이상학이란 낱말을 포기한 것을 두고 듀이의 『경험과 자연』은 형이상학에 관한 체계적 저서가 아니라 형이상학이 필요 없는 이유를 밝힌, 바꾸어 말하면 ‘형이상학’이라고 불리는 문화 현상에 대한 역사적, 문화적 연구를 기도한 저서로 간주하였다. Richard Rorty(1977), pp. 215-216.

67) 정해창은 로티가 그 대안으로 내세운 언어적 전회 또한 언어가 존재론적으로 경험과 불가

듀이의 ‘형이상학’이라는 용법이 갖는 새로움과 그러한 용법에 함의된 반정초적 의미를 놓친 것으로 볼 수 있다는 반론도 가능할 것이다.⁶⁸⁾ ‘말해질 수 있는 도는 도가 아니다’라는, 그 어떤 언설도 존재 사태를 있는 그대로 드러낼 수 없다는 입장에서 볼 때, 듀이가 시도한 자연주의 형이상학 역시 하나의 형이상학임은 부인할 수 없을 것이다. 그러나 성질, 경험, 연속성, 트랜스액션, 자연주의와 같은 존재의 일반적 특징을 기술하려는 그의 철학적 술어들은 여전히 모호하고 기술적이라기보다 규범적일 때가 적지 않다.⁶⁹⁾ 그러나 그것들은 ‘자연주의 형이상학’이 허용하는 범위 내에서, 어떻게든 말할 수 있는 것에 대해서는 철저하게 나타내고자 한 ‘자연주의적’ 철학의 시도이며, 이는 듀이의 형이상학을 반정초적 의미의 형이상학으로서 다시 세울 수 있는 지점을 확보하게 해 준 것이라는 점에서 형이상학적으로 의미 있는 접근이라고 할 수 있다.

2. 도구주의 인식론

듀이의 자연주의 형이상학이 존재 사태를 있는 그대로 기술하고자 한 것이라면, 듀이의 인식론은 존재 사태에 대한 기술을, 진리 혹은 지식의 관점에서 나타내고자 한다. 그러나 듀이의 인식론은 보편적이고 객관적인 진리의 가능성을 부정한다는 점에서 전통적인 인식론을 벗어나 있다. 듀이는 확실성에 대한 탐구에 함몰된 전통적 인식론을 비판하고, 도구주의 인식론이라고 할 수 있는 새로운 진리론을 제시한다. 그는 전통적인 진리 개념을 버리고, 진리보다는 지식을, 지식보다는 보증된 주장이라는 표현을 선호하였다. 듀이는 탐구를 통해 한시적으로 보증된 주장을 인식론으로서 받아들이고자 하였다. 듀이에

분리의 관계임을 간과한 것이라고 하는데(정해창, *op. cit.*, p. 127.), 이러한 정해창의 지적은 온당하다.

68) R. W. Sleeper(2001), *op. cit.*, p. 108. 만년에 벤틀리에게 보낸 듀이의 편지에서 ‘경험’을 ‘문화’로 바꾸고자 한 것은 오해를 살 수 있는 어휘의 폐기이지, 그 이름이 대변하는 프로젝트 자체를 포기하는 것을 의미하는 것은 아니라는 슬리퍼의 주장은 나름대로 일리가 있다. 마치 듀이의 ‘트랜스액션’이 통념의 일상언어 ‘상호작용’을 대신하려는 것이지, 그가 평생 써 오던 철학적 술어, ‘상호작용’의 함의까지 포기하려는 것은 아닌 것처럼, 듀이의 형이상학의 기획은 기존의 ‘경험’ 개념이 갖는 한계의 시인으로 보는 것도 의미 있는 시각이다(*Ibid.*, pp. 106-108).

69) Richard J. Bernstein, *John Dewey*, Atascadero, Calif. : Ridgeview, 1981; 정순복 옮김, 『존 듀이 철학 입문』, 서울: 예전사, 1995, 237-238쪽.

게 탐구와 사고로 뒷받침된 인식론은 존재의 참된 사태에 대한 인식을 나타내주지만, 전통적인 인식론은 편향적인 인식일 뿐이었다.

1) 탐구: 지식 형성의 원리

전통적으로 인식론은 감각적 지각과 지적 인식의 논의에 치중했다. 그러나 현대 인식론에 이르면 그러한 인식론은 협소할 뿐만 아니라, 존재와 인식의 관계에 대한 근본적 논의를 위해서도 좋은 출발점이 아니라는 견해가 나타난다. 존재가 어떻게 드러날지 미리 규정할 수 없기 때문에 인식론자가 갖추어야 할 적절한 태도 중 하나는 경험을 열어 두라는 주문도 나온다. 이는 윌리엄 제임스가 근본적 경험주의(radical empiricism)라고 부르고, 호세 오르테가 이 가세트가 ‘절대적 실증주의(absolute positivism)’이라고 명명한 것이다.⁷⁰⁾ 듀이의 인식론도 이와 같은 문제의식에 놓여 있다.

듀이의 인식론이 전통적 인식론에 반한다는 의미에서, 보이즈버트는 듀이의 인식론을 ‘반인식론’으로 명명한다. 물론 전통적 인식론이 갖는 여러 오도하는 전제들 때문에 듀이는 ‘인식론’이라는 낱말을 종종 조소하는 식으로 사용하기도 했다.⁷¹⁾ 그러나 여기서 ‘반인식론’이라는 것은 인식론 자체를 거부한다기보다는 전통적 인식론을 비판하고, 동시에 인식론적 물음을 보다 근본적으로 세우고자 하는 듀이의 문제의식을 강조하기 위한 것으로 읽어야 한다. 듀이의 인식론을 분명히 밝히기 위해서는 먼저 그가 비판 대상으로 삼은 전통적 인식론에 대한 그의 논의부터 일별해야 한다.

듀이는 전통적 인식론이 확실성에 정초된 것으로 보았다. 그는 데카르트의 확실성에 대한 탐구뿐만 아니라, 고대 그리스의 지식에 대한 태도 또한 확실성의 탐구에 기초하였다고 간주하였다. 그들은 모두 확실한 것 혹은 고정된 것을 회구하는데, 이는 지식의 대상, 인식 기관 및 마음의 본성에 대한 그들의 이해와도 관련되어 있다. 흥미롭게도 듀이는 인식론을 인식론 그 자체로 해명하지 않는다. 1929년에 출간된 『확실성에 대한 탐

70) Kenneth T. Gallagher, *The Philosophy of Knowledge*, New York : Fordham University Press, 1982; 김보현 옮김, 『인식론』, 울산: 울산대학교출판부, 1992, 19쪽.

71) Raymond D. Boisvert, *John Dewey*, Albany: State University of New York, 1998, p. 30. 보이즈버트는 이 책에서 듀이의 인식론을 다루는 첫 절의 제목을 ‘Against Epistemology’로 시작한다. 이는 기존의 전통적 인식론에 대한 듀이의 비판적 태도를 부각시키기 위한 것이다.

구』(*The Quest for Certainty*)에서 듀이는 불변의 존재를 전제하고 이를 추구해 온 인식론자들의 탐구는 순수하게 인식론적 문제의식에 기초한 활동이 아니라고 보았다. 듀이에 따르면 확실성에 대한 탐구는 근본적으로 불확실한 삶을 도피하고자 하는 이성적 활동의 존재 방식을 반영한 것이다.

이성적 활동은 그 자체로 완전하기 때문에 외적인 표현을 필요로 하지 않는다. 실패와 좌절은 존재의 이질적이고, 다루기 힘들며, 열등한 영역에 속하는 것이다(...).

그 때문에 달성 가능한 것으로서 실제적 안전을 획득한 기술도 천시되었다. 기술이 제공하는 안전성은 환경의 위협에 비해 상대적이고 불완전하다. (...) 각각의 기술은 그 작용에서 우리가 준비하지 않았던 위협을 가진, 예기치 않은 결과를 가져온다. 확실성의 탐구는 확실한 평화에 대한 탐구이며, 그 목적은 행동이 야기하는 위협과 공포의 그림자에 의해 영향 받지 않는 데 있다. 사람들이 싫어하는 것은 불확실성 그 자체가 아니라, 그것이 우리를 악의 위협으로 끌어들이는 사실이다. 결과들을 즐길 만한 근거가 있다면, 경험할 결과들의 세부적인 것에만 영향을 줄 불확실성은 우리에게 아픔을 주지 않을 것이다. 이러한 불확실성은 모험의 열정과 다채로운 경험의 즐거움을 줄 것이다. 완전한 확실성에 대한 탐구는 순수한 지식에서만 충족될 수 있다. 이것이 오래된 철학적 전통의 견해이다(LW4: 7).

확실성에 대한 탐구는 삶의 위협으로부터 도피하고자 하는 이성적 존재의 삶의 문제 상황을 반영하는 것이다. 그러나 불확실성이 초래할 수 있는 위협에서 이성적 활동은 자유로울 수 없다. 이성적 활동은 위협과 불완전한 현실에서 벗어나기 위해 순수 지식에 대한 탐구에 몰입하는데, 이는 결국 확실한 평화에 대한 탐구로 회귀해 버리는 도피이다. 반면 불확실한 상황을 해결하기 위해 제시된 기술은 환경의 위협을 극복하기에는 언제나 온전하지 못하다. 문제상황 속에서 이를 처리하기 위한 적극적인 대처는 이렇게 어떤 식으로든 위협을 끌어들이는 수밖에 없다. 만일 이러한 위협으로부터 완전히 피하고자 한다면, 가능한 한 가장 좋은 방법은 평화를 해칠 수 있는 어떤 위협도 없는 확실한 것에 대한 탐구로 들어가는 것이다. 듀이에 따르면 순수한 지식을 상정하고, 이를 탐구한 오래된 철학의 전통은 이와 같은 불확실성을 배제한 탐구의 산물이라고 할 수 있다. 전통적인 확실성에 대한 탐구는 불변의 고정된 존재 영역을 전제하고 있기 때문에 거기서 다뤄지는 인간의 지식은, 이해와 논증을 매개로 혹은 인식을 통해서만 지식에 다가갈 수 있다. 이미 알려진 대상은 그 자체로 인식에 대해서 뿐만 아니라 존재에 있어서도 참된 것이다(LW4: 17). 이렇게 전통적 인식론에서 지식은 선행하는 존재, 즉 본질적 존재와 관련된다.

지식과 학문에서 본질적인 고유한 대상이 그렇게 해서 나오는 것이다. 반면 우리가 행위를 통해서 알게 되는 것은, 행위와 관련된 것은 추측과 가능성의 영역에 국한된 것이라는 의미에서, 참된 지식의 이상인 확실성의 보증과 무관한 것이다(LW4: 18).

이와 같이 듀이는 지식은 그 대상이 되는 존재를 선제하는 불변의 것으로 가정하고, 이러한 대상의 상정이 다시 지식과 행위의 이원화를 낳는다고 비판하고 있다. 전통적 인식론에 대한 듀이의 이와 같은 비판은 지각, 특히 시각작용에 입각한 지각론에 맞추어져 있다. 주관은 대상에 대한 지각을 그 인지적 임무로 생각할 때 객관과 동떨어진 존재로서 나타나는데, 듀이는 수동적 지각자로서의 인식 주체의 모델을 관람자(spectator)로서 표현하기도 했다.

앞에 관한 이론⁷²⁾은 시각 작용에서 일어날 것으로 추정된 것에 따라 만들어졌다. 대상이 눈에 빛을 반사시켜 그것은 보이게 된다. 대상은 생물학적 눈에, 그리고 시각 기관을 가진 사람에게 차이를 일으키지만 보이는 사물에게는 어떤 차이도 없다. 참된 대상은 제왕과 같은 무사심으로 고정된 대상이기 때문에 그것을 응시할 수 있는 어떤 정신에 대해서도 왕이다. 관람자 인식론은 이 불가피한 결과이다. 정신 활동이 개입한다고 주장하는 이론이 있지만 이 또한 오래된 전제를 갖고 있다. 그 때문에 이 이론들은 실재를 아는 것은 불가능하다고 결론을 내렸다. 이 이론에 따르면 정신이 개입하기 때문에 우리는 단지 참된 대상의 수정된 유사성, 즉 어떤 ‘외관’만을 알 뿐이다(LW4: 19).

전통적 인식론에서 주관은 로크에게서 그러하듯, 사물을 비추는 거울처럼 관념을 경험의 대상으로 삼을 뿐이다. 그러나 경험론뿐만 아니라 합리론 역시, 직접적인 지식의 본성과 기관에 관한 양자 간의 극단적인 대립을 제쳐 두면, 이 둘은 모두 반성적 사고의 역할을 ‘재’생적(reproductive)인 것으로 보는 데서 동일하다(LW4: 88). 듀이에 따르면 이들을 종합한 칸트의 철학조차 여러 이유로 한계를 갖는다. 지각된 대상을 인식하기 위한 칸트의 지성 범주는 뉴턴의 보편법칙의 이론이 요구한 실체와 인과성의 토대를 마련해 주고 있지만, 시공간과 범주에 대한 칸트의 ‘주관성’은 듀이에게 그 체계의 치명적인 약점으로 읽혔다. 게다가 『실천이성비판』에서 칸트가 신, 자유의지, 영혼불멸을 요청한 것도

72) 듀이는 전통적인 ‘인식론(the theory of knowledge)이라는 표현 대신에, 지식을 동사 형태로 나타내어 자신의 인식론을 ‘앎에 대한 이론’(the theory of knowing)이라고 했다. 이를 고려하여 필자는 인용문에서 ‘인식론’이라는 낱말의 사용을 피하고자 하였다. 그러나 그럼에도 우리는 듀이의 용법이 아니라 넓은 의미에서 듀이의 인식론을 파악하기 위한 목적으로, ‘듀이의 인식론’이라는 표현을 계속해서 사용할 것이다.

듀이의 눈에는 자의적으로 보였다(LW4: 48-49). 그런 의미에서 칸트의 코페르니쿠스적 전회는 참다운 인식론적 전회가 아니다. 듀이에 따르면 그러한 혁명은 신학적 권위에서 인간적 권위로 전환된 데 의의가 있지만, 그 외에는 고전 철학자들 이래 지성과 자연 구조 사이에 대응관계가 있다는 오래된 전통을 반복하는 데 지나지 않는다(LW4: 229-230).

경험론과 합리론, 칸트의 선험적 인식론까지 비판하는 듀이는 사고와 삶의 문제를, 사회적, 도덕적 문제의 맥락에서 살핀다.⁷³⁾ 듀이는 보다 넓은 의미에서의 사회적, 도덕적 맥락의 삶의 이론을 탐구를 통해서 구축한다. 여기서 탐구란 미확정 상황을 확정된 상황으로 통제나 규제에 의해 변화시키는 것을 의미한다(LW12: 108). 여기서 미확정 상황이란 탐구에 열려 있고, 탐구의 결과로서의 확정적 상황은 완결된 상황이다. 위 정의에서 통제나 규제에 의한다는 것은 탐구에서 조작이 만족스럽게 실제 상황의 확립으로 끝난다는 것을 의미한다(LW12: 109). 한 마디로 탐구는 문제가 된 미확정 상황을 실험적 통제에 의해 완결된 상황으로 완전히 바꾸어 놓는 것을 의미한다.

보이스버트는 조작적인 탐구의 특징을 실험적인 방법을 중요시하고, 의식의 계속적인 성장을 목적에 두며, 의심, 불확실성, 당혹감은 단순히 ‘주관적’인 것이 아니라, 의문시해야 할 상황으로서 간주하는 것에 두었다.⁷⁴⁾ 이는 탐구란 당혹스러움에서 시작하고, 상황 속의 문제를 해결하기 위해 가능한 가설을 제시하고 실험적 검증을 거친다는 것이다. 보이스버트는 듀이의 탐구는 단순히 사태를 직관하는 것이 아니라, 작용 중에 있는 신체적 지성, 즉 ‘사려 깊은 조작’을 수행하는 탐구자의 행위 형식을 의미한다고 했다.⁷⁵⁾ 여기서 지성은, 듀이의 표현을 원용한 것이다. 듀이가 이성이라는 말 대신에 지성을 사용한 것은, ‘이성’이 이론적인 것을 강하게 함의하기 때문에 이를 피하기 위해서였다. 듀이는 지성을 실천적인 것을 함축하는 술어로서 간주하는 데(LW4: 170), 여기에 관조적 지식이 들어설 수 없다는 것은 말할 것도 없다.

듀이의 탐구는 그 과정이 어떤 절차를 거치든⁷⁶⁾, 그것은 미확정 상황을 확정적 상황

73) *Ibid.*, p. 31.

74) Raymond D. Boisvert(1998), *op. cit.*, pp. 38-39.

75) *Ibid.*, p. 41.

76) 그러나 탐구는 저절로 시작되지 않는다. 그것은 언제나 탐구의 사전 조건인 미확정의 상황(The Antecedent Conditions of Inquiry: The Indeterminate Situation)에서 시작한다. 듀이의 말처럼 의문을 갖는 것, 그것은 특정 시점까지는 탐구와 같은 말이다. 탐구는 의문으로 시작되지만, 의문이 탐구를 멀리 데려가 주지 못한다. 그러나 어쨌든 탐구를 일으킨 것은 미확정 상황이다. 다음 단계는 문제 설정(Institution of a Problem) 단계로서, 불확실한

으로 만들어내는 데 의미가 있다. 중요한 것은 탐구에는 언제나 두 가지 상황이 개입되어 있고, 두 상황 사이의 단계들은 고정적인 절차라기보다는 상황에 따른 개연적 절차에 지나지 않는다는 것이다. 이러한 문제의식은 이후 살피게 될 ‘반성적 사고’의 절차에서도 마찬가지로 적용될 것이다. 이는 탐구 혹은 반성적 사고가 갖는 단계들에서, 그 단계들의 숫자에 집착할 필요가 없다는 것이다.

이상과 같이 탐구는 관람자의 인식 주관 모델과는 달리, 미확정 상황에서 조작을 통해 완결된 상황으로 바꾸어 놓는 과정을 거친다. 탐구 과정을 수행하는 이는 관조자가 아니라, 탐구자이다. 탐구자는 경험에 선행하고, 동시에 독립적인 선험적 주관을 상정하지 않는다. 동시에 탐구자에게 대상은 인식 대상과 독립된 실재를 의미하지도 않는다. 탐구자는 대상과 적극적으로 혹은 소극적으로 상호작용할 뿐이다. 과거에는 정신이 존재에 대한 표상의 권리를 가졌지만, 이제 그 주어져자리에는 무한한 상호작용이 들어섰다. 즉, 거기에는 “상호작용하는 부분들의 전체”(LW4: 232)가 들어선다. 다시 말해 존재하는 것의 참된 사태는 서로가 서로에게 영향을 끼치며 변해가는 상호작용이 전부라는 것이다. 그러면 탐구자에게서 지식이란 무엇인가? 그것은 탐구자와 무관하게 진리표의 진위를 나타내는, 불변의 대문자 ‘Truth’가 가리키는 대상이 아니다. 이제 듀이의 인식론에서 ‘지식’이 무엇을 의미하는지 살펴볼 차례이다.

2) 도구로서의 지식: 보증된 주장

전통적인 인식론에서 안다는 것은 탐구에 앞서 존재가 선재하기에 이를 발견하는 것에 지나지 않았다. 사물이나 사태와 판단이 일치하는지 여부를 확인하는 진리론을 대응설

상황에서 문제를 잘 설정하면 이미 절반은 문제를 푼 셈이다. 거꾸로 관련된 문제를 잘못 잡으면 이후의 탐구가 길을 잃을 수도 있다. 그 다음 단계가 문제 해결의 결정(The Determination of a Problem-Solution) 단계이다. 이 단계에서야 비로소 관찰과 함께, 문제 해결의 결정에 관념도 관여한다. 여기서 관념의 역할은 일어날 어떤 것을 예상하는 것이다. 이 단계에서 관념은 먼저 제안으로서 나타난다. 그러니까 모든 관념의 기원은 제안에 있다. 그러나 제안이 필연적으로 관념이 되는 것은 아니다. 사실의 관찰과 제안된 의미 혹은 관념이 서로를 발생시키며 발전한다. 그 다음은 추론(Reasoning) 단계이고, 이는 사실-의미의 조작적 성격(The Operational Character of Facts-Meanings) 단계로 이어진다. 이 단계는 가설의 입증, 테스트 단계인데, 5단계의 제목처럼 이 단계에서 관찰된 사실과 관념적 내용은 모두 조작적 성격을 갖는다(LW12: 109-118).

이라고 하며, 이는 스콜라철학에서 ‘사물과 지성의 일치’라는 진리의 정의를 갖기도 하였다. 감각적 차원의 대응설이나 이성적 차원의 대응설은 그 대상의 존재 지위는 다를지라도 그 무엇이 탐구 이전에 선재한다고 가정한다는 점에서는 동일하다.

나딩스는 듀이의 인식론을 설명하면서, 먼저 듀이가 자연주의에 입각하고 있다는 것을 염두에 두라고 조언한다. 듀이에게 앎은 탐구의 과정을 가리키기에 ‘앎(Knowing)’을 ‘지식(Knowledge)’보다 더 선호했다. 나딩스는 듀이의 인식론이 ‘지식’ 개념의 명사-해석에서 동사-해석으로의 변화를 함축한다는 것을 다음과 같은 수학적 예로서 제시한다. 학생은 수학적 식, ‘ $\sqrt{x} + \sqrt{y} = \sqrt{x+y}$, $x, y > 0$ ’ 을 사용하여 문제를 풀면서, 그것을 참이라고 간주하고 지식으로 삼았지만 이후에 학생은 만족스럽지 못한 결과와 마주한다. 이러한 문제상황에서 학생은 규칙 자체의 진위 여부를 다시 검토하게 되어, 그 규칙이 참이 아니라는 것을 알게 되었다. 그 경우, 처음의 규칙은 수용되지 않을 것이며 지식으로 간주되지 않을 것이다. 여기서 듀이의 지식은 실용적 차원의 것으로, 그 지식의 성립 근거는 사실과의 대조가 아니라, 가설 형성과 검증을 견뎌내는 데 있다.⁷⁷⁾ 이러한 지식은 실용적인 차원에서의 문제상황을 해결하는 경험 양식이다(LW4: 234).

이렇게 경험 양식으로서의 지식관이 듀이의 인식을 떠받치고 있다. 듀이의 인식론이 참다운 의미에서 코페르니쿠스적 전회일 수 있는 것은 전통적 인식론의 고정된 불변의 실재도, 그리고 그러한 실재를 반영하는 지식도 상정하지 않은 채, 경험하는 세계 그 자체를 대상으로, 탐구를 통한 도구적 앎을 취하기 때문이다.

코페르니쿠스적 전환의 의미는 우리가 실재를 독점적으로 파악하기 위해 지식으로 갈 필요가 없다는 것이다. 우리가 경험하는 세계가 실재 세계이다. 그러나 우리가 경험하는 세계는 그 주된 국면에서 알려진 세계, 이해된 세계, 지적으로 일관되고 확실한 세계가 아니다. 앎(Knowing)은 경험된 대상에 형식을 부여하는 조작으로 구성된다. 그 형식에서 사건의 진행 과정이 의존하는 관계들이 확실히 경험된다. 앎이란 실재의 과도적인 변경과 재편을 가리킨다. 앎은 매개적이며 도구적이다. 즉, 앎은 현실 존재의 상대적으로 임시적이고 우연적인 경험과 상대적으로 확정적이고 정의된 경험 사이에 있다(LW4: 235-236).

듀이의 인식론에서 앎은 상대적인, 임시적 경험과 완결된 경험 사이의 과도적인 조작

77) Nel Noddings, *Philosophy of Education* (2nd ed.), Philadelphia, PA: Westviex Press, 2007; 박찬영 옮김, 『넬 나딩스의 교육철학』, 서울: 아카데미프레스, 2010, 43-45쪽.

으로서 존재한다. 간과해서 안 되는 것은 여기서의 앎은 그 자체로 경험인 것은 아니라는 것이다. 오히려 듀이의 앎은 경험을 경험답게 하는 조작이다. 조작이라는 점에서 앎은 어떠한 실재도, 그리고 그 실재를 반영하는 진리론도, 인식주관에 주어지는 감각자료도 상정하지 않는다. 앎은 경험 그 자체로부터 확정된 지식이 아니라, 동사로서의 앎에 충실할 뿐이다.

물론 듀이가 비판적 대상이 아니라, 긍정적으로 ‘지식’을 사용할 때 그것은 앎에 다름 아니다. 듀이에게 지식은, 특히 반성적 지식은 모두 도구적이다(LW4: 218). 그러나 여기서 도구적이라는 것이 실재를 파악하기 위한 수단도, 그렇다고 단순한 상대주의를 의미하는 것도 아니다. 우리가 탐구에서 사용하는 도구는 아 프리오리하게 주어진 것이 아니라, 오히려 탐구 과정 중에 전개된, 성공적인 것으로 입증된 것이다.⁷⁸⁾ 다만 도구적인 것으로서의 반성적 지식을 그 결과물로부터 떼어 놓아서 안 된다. 왜냐하면 그럴 경우 그것은 지식의 기원과 기능의 맥락을 무시한 접근이 되고 말기 때문이다(LW4: 175). 반성적 지식은 주어진 맥락 속에서 도구적 성격을 갖지만, 이를 단순한 수단으로 의미해서는 안 된다. 왜냐하면 듀이 인식론에서 수단은 고정된 불변의 것이 아니라, 목적과 연동되어 그 지위가 변화되기 때문이다. 다시 말해, 수단은 또 다른 어떤 것의 목적으로 기능하고 있으며, 그것이 지향하는 목적 또한 또 다른 목적에 대해서는 수단으로서의 성격을 가질 수 있기 때문이다. 이렇게 듀이에게 도구주의⁷⁹⁾는 가설의 기대로 탐구의 매개 작용⁸⁰⁾을 강조한 것으로, 도구, 재료, 조건의 실험적 조작으로부터 기인하는 독특한 진리 이론을 낳는다.

물론 명제적 진리는 명제가 가리키는 사태를 전제로 하기 때문에, 듀이 인식론이 명제표의 ‘진리’ 의미를 취하지 않을 것이라는 것은 말할 것도 없다. 듀이가 앎을 선호하지만 ‘지식’이라는 표현을 사용하듯이, 명제적 진리 때문에 ‘진리’라는 표현을 아끼겠지만, 그럼에도 우리는 듀이 인식론의 맥락에서 진리론을 생각해 볼 수 있다. 그것은 보증된 주장이다. 나딩스의 말처럼 탐구의 궁극적인 산물인 보증된 주장(warranted assertions)은 탐

78) Larry A. Hickman, *Pragmatism as Post-Postmodernism: Lessons from John Dewey*, New York: Fordham University Press, 2007, pp. 209-210.

79) 듀이가 ‘도구주의’로 명명하기 시작한 것은 1903년 시카고대학교에서 그와 학생, 동료들이 사상학파로서 도구주의를 천명하며, 그 함축된 바를 산출하고자 한 『논리 이론 연구』(*Studies in Logical Theory*)라는 연구서에서 찾아야 할 것이다. *Ibid.*, p. 209.

80) Raymond D. Boisvert(1998), *op. cit.*, p. 41.

구에 의해 폐기되기 전까지는 지식이라고 명명될 수 있다.⁸¹⁾ 듀이에게 탐구를 이끄는 모든 진술 혹은 신념은 지식에 해당되고, 가설과 검증을 통과한 진술들의 경우, 지식 혹은 진리가 될 수 있는데, 한시적으로 보증된다는 의미에서 듀이는 이를 ‘보증된 주장’이라고 말한다.⁸²⁾

그러면 듀이는 여기서 탐구의 통제를 통한 결과로서 ‘지식’이라는 낱말을 사용할 수 있는데, 왜 굳이 낱신 ‘보증된 주장’이라는 표현을 선호하는 것일까? 게다가 듀이는 탐구의 종언으로서 산물을 신념으로, 혹은 지식으로 명명할 수 있다고 하였다. 듀이에게 신념과 지식이 제한적으로 쓸 수 있는 기술어임에도 그것을 살려 쓰지 않은 것은, 일반적으로 신념은 주관적인 심리적 사태를 함의하는 문제가 있어서이다. 그럴 경우, 탐구의 종식을 가리키는 낱말로서의 그 의미가 흐릿해지는 문제가 생긴다. 지식 또한, 듀이의 인식론에서는 만족스럽게 탐구를 마친 것이 지식을 의미하지만, 우리의 일상 언어 ‘지식’은 탐구와 무관하게 그 자체의 의미를 갖고 있는 것으로 상정하고 있어, 둘 다 충실하게 듀이의 의도를 반영하지 못하는 한계가 있다. 그 때문에 듀이는 보증된 주장을 선호한다. 보증된 주장과 관련되어, 중요한 것은 탐구의 속성이다. 그것은 일회적인 것이 아니라, 그와 관련된 모든 분야에서 ‘지속적인 과정’을 가리키고 있다.

특정 탐구에 의한 특정 상황의 ‘해결’은 **그렇게** 해결된 결론이 언제나 해결된 채로 있을 것이라고 보증해 주지 않는다. 확고한 신념의 획득은 점진적인 문제이며, 추가 탐구가 필요 없을 정도로 확고한 신념이란 없다. 지속된 탐구의 수렴적, 누적적 효과야말로 일반적 의미에서의 지식을 규정한다. 과학적 탐구에서는 무엇을 해결해야 할지 혹은 무엇이 지식으로 간주해야 할지의 기준이 아주 확고해서 이 기준은 추가 탐구의 자원으로서 이용될 수 있고, 추가 탐구에서 수정 대상이 되지 않을 방식으로는 확고하지는 않다(LW12: 16).

지속적인 탐구의 누적적 효과가 지식을 규정해 주지만, 그것 역시 절대적인 확고한 신념일 수 없다. 어떠한 탐구의 산물도 또 다른 탐구를 초래할 수밖에 없다. 그런 의미에서 듀이는 ‘보증된 주장’이, 낱말의 애매성을 피할 수 있을 뿐만 아니라, 주장의 보증을 분명히 함의한다는 데서 신념이나 지식보다 더 나은 표현이라고 본 것이다. 듀이는 보증된 주장 이외에도, ‘보증된 주장가능성(warranted assertibility)’이라는 표현을 사용하는데,

81) Nel Noddings, *op. cit.*, p. 43.

82) *Ibid.*, p. 149.

이는 추상적인 것에 대한 탐구와 관련하여 지식을 추상적 낱말로써 취한 것이다(LW12: 16). 중요한 것은 보증된 주장이든 보증된 주장가능성이든, 그것은 완결된 것이 아니라 결론이 지속적으로 갱신된다는 것이다(LW12: 17).

지금까지 우리는 (1)과 (2)에서 탐구와 도구로서의 지식을 다루었는데, 이제 듀이의 사고개념이 갖는 그 함의에 주목하여 개념을 다루어야 할 것이다. 사고는 탐구라는 활동으로 전개되지만, 거기에는 도구적 차원 그 이상의 풍성한 의미를 갖고 있다.

3) 반성적 사고와 질성적 사고

듀이의 사고는 관념론자가 말하는 정신의 작용도, 실재론자가 말하는 대상의 반영도 아니다. 듀이에 따르면, 사고는 환경과의 상호작용에서 환경을 통제하는 도구로서, 마치 친구와 대화하고, 산책가고, 식사하듯 필요에 따른 일종의 수행활동으로 간주되었다(MW3: 166). 사고가 실체가 아니라, 일상의 활동이라는 의미에서 듀이는 사고를 자연주의적 관점에서 본 것이다.⁸³⁾

나아가 듀이는 1910년에 출간된 『사고하는 방법』에서, 그리고 1933년의 같은 책 개정판에서도 사고의 여러 개념을 성찰하였다. 그는 아주 넓은 의미의 사고에서부터 좁은 의미의 사고까지 일별했다. 가령 그는 사고의 의미를 백일몽, 몽상과 같은 의식의 흐름에서, 직접적인 지각을 다루지 않은 사고에 대해, 나아가 타당한 근거를 야기하는 신념까지 언급하지만, 듀이가 진지하게 다루고자 하는 사고는 계열적이고, 건설적인 반성적 사고이다. 듀이는 반성적 사고를 엄밀하게 분석하며 사용할 때가 있지만, 그렇지 않을 때는 ‘사고’, ‘반성’ 정도로 나타내기도 한다. 듀이는 사고를 경험과 관련지어 다루면서, 우리가 하려는 일과 그 결과 사이의 관련성을 구체적으로 파악하여 양자를 연속적으로 만들려는 의도적 노력(MW9: 152; 이홍우 역: 236)이라고 하였다.⁸⁴⁾ 또한 사고는 미완의 것을 출발

83) 임한영은 오래 전 『실험 논리 에세이』 및 『논리 이론 연구』를 위시하여 듀이의 사고 개념을 자연주의의 입장에서 정리한 바 있다. 임한영, 「John Dewey의 思考에 관한 論究」, 『듀이哲學』, 서울: 法文社, 1987, 113-115쪽. 원문은 1962년 공주사범대학 논문집에 수록된 것이다.

84) 듀이의 『민주주의와 교육』을 다룰 때는 기본적으로 이홍우의 우리말 번역서를 따르고, 필요할 경우 수정한다. 인용 방식은 앞서의 듀이 전집 인용 방식을 따르고, 우리말 번역서 쪽수를 병기한다.

점으로 하며, 결말에 대해 관심을 가지며, 그 목적은 결론에 도달하게 하고, 문제상황 속에서 일어나기 때문에 “사고는 탐구의 과정, 조사의 과정, 연구의 과정”(MW9: 155; 이홍우 역: 239-240)에 다름 아니라고도 했다. 여기 『민주주의와 교육』에서의 ‘사고’ 개념은 상당 부분 듀이의 반성적 사고와 겹쳐 있지만, 엄밀하게 말하면 그것은 1933년에 듀이가 제출한 반성적 사고와 정확하게 일치하지는 않는다.

듀이의 사고 개념은 대체로 반성적 사고로 요약되지만, 그것이 곧 반성적 사고 그 자체는 아니다. 게다가 후기 듀이에서는 반성적 사고에서 질성적 사고로의 개념 분화 또한 이루어진다. 반성적 사고는 듀이의 전기, 중기, 후기 사상에서 모두 강조되었지만, 질성적 사고는 듀이 후기 사상에서 특히 부각되고, 강조되었다.⁸⁵⁾ 질성적 사고는 전체로서 상황의 질 혹은 성질들(qualities)에 대한 경험을 다루는데, 듀이의 반성적 사고에 대해서 조금 더 자세히 살핀 뒤, 이후 질성적 사고를 논하며 이들 사이의 관계를 규명하고자 한다.

사실 반성적 사고는 듀이의 것만은 아니다. 앞서 언급한 것처럼 근대 철학자들에게서도 반성적 사고는 강조되었다. 다만, 그들의 반성적 사고는 추론을 포함한다는 점에서는 듀이와 같았지만, 관람자적 관점에서 재생적인 성격이 강했다. 듀이의 지식관이 관람자적 지식관이 아니라 탐구자의 그것이듯, 그의 반성적 사고 역시 탐구적이고 조작적이다. 듀이의 반성적 사고는 보다 더 적극적으로 경험을 가능하게 하는 통제된 조작의 힘을 갖고 있다. 반성적 사고는 ‘사고의 보다 나은 방식(the better way of thinking)’으로서, 그 몇 가지 특징은 다음과 같다(LW8: 114-120).

우선 반성적 사고는 연쇄를 특성으로 한다. 이는 반성적 사고가 관념의 연속일 뿐만 아니라 관념의 **공계열**(con-sequence)이기도 하다는 것을 의미한다. 각각의 관념은 그 고유한 결과로서 다음의 관념을 규정하고, 새로운 관념은 이전의 관념을 참조한다. 이는 의식의 흐름이 줄 수 없는 측면이다.

둘째, 『민주주의와 교육』에서의 사고도 그러하듯이 반성적 사고는 결론을 목적으로 한다. 관념의 연쇄 그 외에도 결론을 타당하고 건전하게 내리기 위해서는 정당화가 필요

85) 질성적 사고에 대한 이해는 듀이 후기 사상의 인식론적, 그리고 형이상학적 핵심을 보여줄 뿐만 아니라, 이후 어린이철학의 도덕교육에서 ‘사고’ 개념을 해명할 때에도 반성적 사고만큼 불가결한 논의라는 점에서 중요하다. 듀이의 반성적 사고는 일찍부터 어린이철학의 사고 개념과 직결되었지만, 질성적 사고 개념은 오래도록 어린이철학에 침전되어 있다가 어린이철학의 사고 개념에 변용되어 수용되었다.

하다. 이는 단순히 지각되지 않은 것을 대상으로 하는, 가공의 사고가 제시할 수 없는 영역이다.

셋째, 반성적 사고는 탐구를 하도록 촉구한다. 반성적 사고는 신념과 실제적으로 유사하지만, 신념이 갖고 있지 않은 개인적 검토, 조사, 탐구의 방법을 갖고 있다. 앞서 듀이는 신념과 지식은 동의어라고 했지만, 탐구와 조사의 방법을 갖추지 않을 때 신념은 주관적 차원으로 함몰될 수 있다. 반성적 사고는 어떤 것을 믿을 수 있을지 여부는 그 자체의 설명이 아니라, 증거, 입증, 보증에 의해서만 가능하다.

이상과 같은 특징을 갖고 있는 반성적 사고는 크게 두 가지로 단계를 나눌 수 있다. 즉, 하나는 사고의 기원이 되는 의심, 당혹스러움 등을 포함하는 것이고, 다른 하나는 그런 의심과 당혹스러움을 해결해 줄 탐색, 탐구를 포함하는 것이다(LW8: 121). 앞서 우리는 듀이가 탐구의 중요성을 강조한 것은 확인하였지만, 반성적 사고에서 불확실성의 중요성을 강조하는 것은 예상 밖의 것이다. 이는 특기할 것으로, 사고가 기원하는 바를 ‘의심과 당혹스러움’ 등에서 찾은 것은 이후 질성적 사고의 논의와 이어질 부분이다. 그러나 반성적 사고는 두 단계로 나누기도 하지만, 듀이는 이를 분석하며 그 풍성한 의미를 여섯 단계로 나누어 보다 제시하고 있다. 앞서 언급한 바이지만, 탐구든 반성적 사고든 그 단계의 숫자는 크게 중요하지 않다. 여기서의 여섯 단계도 생각의 ‘실재’로서가 아니라, ‘생각의 사태(states of thinking)’로서 간주되어야 하고, 게다가 단계들 사이에는 중첩이 일어나며, 흥미롭게도 일부는 탐구 과정과 오버랩 되기도 한다. 이는 반성적 사고가 탐구를 필수불가결한 것으로 요청한 데 따른 결과이다. 반성적 사고의 단계는 우리가 살핀 탐구의 절차 중 상당 부분을 포함하고 있다.⁸⁶⁾ 탐구는 어디까지나 미확정 상황을 통제된 조

86) 듀이에 따르면 반성적 사고의 단계는 제안 단계, 지성화 단계, 지도적 관념, 가설 단계, 추론 단계, 행위에 의한 가설 검증의 단계, 미래에 대한 전망과 예측의 단계로서 나타난다. 다음은 이 중 처음에서 다섯 번째 단계까지에 대한 설명이다. “생각의 사태로서 그 사이에는 다음 단계들이 있다. (1) 가능한 해결책으로 마음이 빠르게 나아가는 제안 단계다. (2) 해결을 해야 할 **문제**, 답을 찾아야 하는 물음에서 **느껴진**(직접적으로 경험된) 어려움 혹은 당혹스러움의 지성화 단계이다. (3) 사실적 자료의 수집에 관찰과 다른 조작을 도입하고 안내하기 위해, 지도적인 관념, 다시 말해 가설로서 하나의 제안을 계속해서 사용하는 단계이다. (4) 관념 혹은 가정으로서 관념 혹은 가정에 대한 정신적 정교함의 단계이다(추론(inference)의 전부가 아니라 부분이라는 의미에서 좁은 의미의 **추리**(reasoning) 단계). (5) 명시적 혹은 상상의 행위에 의한 가설 검증 단계이다(LW8: 200).” 듀이는 반성적 사고를 두 단계로 나누었을 때는 사고의 기원이 되는 의심과 당혹스러움의 단계를 명시화했고, 반성적 단계를 세분할 때는 생각에 앞서 특 치고 나아가는 행위를 낳을 수밖에 없는 문제상황을 전제로서 두었다. 문제상황 속에서의 반성적 사고의 첫 번째 단계는 임시적이지만 직

작에 의해 완결된 상황으로 바꾸어 놓는 문제상황의 해결에 초점을 두고 있는데 반해, 반성적 사고는 보다 포괄적인 사고 개념을 확보하고 있다.

듀이에게 반성적 사고는 ‘보다 나은 사고’이다. 그것은 우리가 확인한 것처럼 의식의 흐름, 가공적 사고, 신념과 비교하며 살필 때 그에 비할 바 없이 낫다는 의미에서 그러하다. 그러나 여기서 주의해야 할 것은 우리가 일상적으로 사용하는 반성적 사고, 그리고 듀이가 사용하는 ‘사고’, ‘반성’, ‘반성적 조작’, ‘반성적 탐구’, ‘반성적 경험’은 대체로 도구적이고, 조작적인 것을 가리키고 있는데, 문제는 그것이 ‘반성적 사고’ 그 자체는 아니라는 것이다. 통념과 달리 위에서 밝힌 반성적 사고에 대한 듀이의 체계적 분석은 반성적 사고가 대단히 포괄적임을 보여주고 있다. 반성적 사고는 사고의 기원이 되는 ‘의심, 주저함, 당혹스러움, 정신적 어려움’을 포함하고 있을 뿐만 아니라, 추론과 가설 검증 단계를 거쳐, 미래 전망까지를 아우르고 있기 때문이다. 듀이의 반성적 사고의 분석에 따르면, 첫 번째 단계와 마지막 단계는 일반적인 ‘반성(reflection)’, ‘반성적 탐구’, ‘반성적 조작’의 의미를 벗어난 사고를 함의한다. 반성이나 반성적 탐구에서 강조되지 않은 이 반성적 사고의 함의가 갖는 ‘낯섦’에 대응할 수 있는 기술어가 필요하다. 반성적 사고의 첫 번째와 여섯 번째 단계의 이 근원적 문제상황 속의 성질을 파악하는 사고를 듀이는 질성적 사고(qualitative thought)라고 불렀다.⁸⁷⁾

접적 행위에 대한 대안으로 무엇을 해야 할지 관념을 제시한다. 이후 단계는 지성화 단계로서 그 때의 곤혹스러움은 답을 찾아야 하는, 지적 차원의 것이고, 세 번째, 가설 단계에서는 조작이 도입된다. 반성적 사고는 이후 추리 단계와 가설 검증 단계로 종결되지만, 듀이는 이들 단계가 고정적이며 선형적 발달 단계로서 간주하지 않았다. 게다가 각각의 단계는 제시한 내용보다 훨씬 더 확장될 수도 있음을 듀이는 첨언한다. 더 중요한 것은 듀이는 위 다섯 단계 외에, 미래에 대한 전망, 예측, 기대 혹은 예언을 여섯 번째 단계로서 반드시 포함시켜야 한다고 한 점이다. 이 단계는 탐구의 마지막 단계, ‘사실-의미의 조작적 성격(The Operational Character of Facts-Meanings) 단계’에서 고려되지 않는 것이다(LW8: 200).

87) 앞서 언급한 것처럼 듀이의 ‘qualitative thought’는 후기 듀이 사상의 대표적인 기술어이다. 이에 대한 우리말 번역어로 ‘질성적 사고’를 가장 먼저 쓴 것은 이돈희였고(이돈희, 『教育的 經驗의 理解』(서울: 교육과학사, 1993), p. 94.), 이후 박철홍이 이를 이어서 사용했다. 로크는 사물의 성질을 사물이 갖고 있는 사물 그 자체의 제1성질, 그리고 주관에 영향 받는 제2성질로 나누었는데, 듀이는 로크 식의 주객분리의 인식이 아니라 상호작용의 대상에 대해, 이해는 할 수 있으나 말로 설명하거나 정의할 수 없는, 느낌으로 만나는 전체적 상황의 성질을 제3성질(tertiary quality)이라고 했다. 이러한 성질을 파악하는 사고가 ‘qualitative thought’인데, 일본에서는 오래 전에 ‘질적 사고’로 옮겨 왔다. 이돈희는 ‘quality’를 ‘질성’으로 옮기고, 이를 미루어 질성적 사고라고 했다. 그가 사용한 ‘질성’은 ‘질적 특성’의 줄임말이다. 그러나 이럴 경우, ‘질성적 사고’는 질적 특성을 전체적으로 느끼는

듀이는 1929년에 출간한 『확실성에 대한 탐구』에서 로크 식의 제1성질, 제2성질이 아닌 인식 주관과 대상의 분리를 전제로 하지 않은, 주관에 주어지는 총체적인 상황의 성질을 가리키기 위해 산타야나의 기술어를 빌려 온다.

사물과 유기체의 상호작용은 빛과 소리로서 지각되는 대상으로 귀결된다. 이러한 상호작용으로 그 대상을 미워하거나 기쁘게 만들어 주는 성질들이 야기된다. 직접적으로 지각되거나 향유되는 이 모든 성질은 자연적 상호작용의 최종적인 결과이다. 이러한 성질들은 변화의 그물에 정적인 성질을 주는 개별화된 정점이다. 이리하여 심리 분석에서 우리가 정서 및 정동으로 부르는 (산타야나 선생이 다행스럽게도 명명화해 준) ‘제3’ 성질은 색깔, 소리, 압력, 지각된 크기와 거리와 같이 자연에 대한 행위의 산물이다(LW4: 191).

위 인용문의 제3성질은 자연에 대한 행위의 산물, 즉 환경에 대한 상호작용의 결과로서 정서, 정동의 차원을 지닌다. 이는 단순히 심리적 주관의 임의적 성질이라기보다 자연에 대한 상호작용의 결과로서 나타난 주관의 정서적 형태이다. 듀이는 정신적인 것의 반응 양식을 정서적, 의지적, 지적 양식으로 나누어 설명하면서, 반응 행위의 정서적 측면을 두고 “직접적 성질”이라고 한 바 있다(LW4: 179-180). 물론 여기서 성질은 제3성질을 말한다. 이 제3성질은 사물 그 자체가 갖고 있다고 간주된 크기, 모양, 단단함, 움직임, 정지함 등의 제1성질도, 인식 주관에 영향을 받는 색, 성, 향, 미, 촉과 같은 제2성질도 아니다. 자연의 경우 제3성질은 “친절하면서도 밍살스럽고, 순하면서도 뚱해 있고, 짜증나게 하면서도 위안을 주는”(LW10: 21)⁸⁸⁾ 우리의 정서가 포개져 나타나는 성질을 의미한다. 듀이는 그의 논문 「질성적 사고(Qualitative Thought)」에서 질성적 사고가 우리 생활에서 일반적이기 때문에, 오해만 없다면 상식의 사고(common-sense thinking)로서 표현될 수 있고 혹은 어떤 의미에서는 직관과도 가깝다고 하였다(LW5: 243-249). 듀이는 베르크손

주관의 기능을 나타내지 못한다. 필자는 ‘quality’를 질 혹은 성질로 옮기고, ‘qualitative thought’는 이돈희와 같이 ‘질성적 사고’를 번역어로 취할 것이다. 그러나 그 이유는 이돈희의 것과 다르다. 그것은 듀이의 인식주관은 상황과의 불가분의 관계를 맺고 있지만, 그럼에도 인식론적 구도를 존중하면, 필자는 이(理)를 인식할 수 있는 인식 주관이 ‘이성(理性)’인 것처럼, 대상으로서의 전체 상황의 ‘질’을 파악하기 위한 듀이의 인식 주관의 기능을 명시하기 위해서 ‘성질’ 혹은 ‘질’을 파악하는 그 인식 주관의 기능을 부각하기 위해 ‘질성’으로 옮길 것이다. 또한 그러한 기능을 갖춘 주관의 사고를 ‘질성적 사고’로 명명하고자 한다.

88) 듀이의 *Art as Experience*에 대한 우리말 번역서로는 다음을 참조하면서, 이후 인용이 필요할 시에는 필요에 따라 수정하며 취할 것이다. John Dewey, 박철홍 옮김, 『경험으로서 예술』, 경기: (주) 나남, 2017.

이 직관은 개념에 앞선다고 말할 때, 그것은 제한적으로 타당하다고 했다. 여기서 듀이식으로 사용하자면, 직관은 개념적 사고에 앞서, 스며들어 있는 성질의 실현을 의미한다. 듀이에 따르면, 직관은 세련된 철학적 용법보다는 일반 대중적인 의미에서 사용될 때 추론으로 나타났을 때 그 기저에 있는 질적임과 연결되어 있다고 할 수 있다(LW5: 249).

한편으로 질성적 사고의 일반성은 대화중에서도 나타난다. 누군가가 이야기 중에 그 인물의 성격 혹은 특성을 말할 때, “오, 지금 말하는 사람은 토마스 존스군요. 난 존 존스 씨를 말하는 줄 알았네요.”(LW5: 245)라고 갑자기 청자의 입에서 말이 튀어나올 때, 거기서도 질성적 사고는 작용하고 있다. 갑자기 튀어나오는 그 표현은 일견 자연스러운 반응으로 간주될 수 있지만, 거기에는 지적인 의미도 포함되어 있다.

“아아”, “그래”, “안 돼”, “오”는 각각 전체로서 상황의 질에 대한 통합적 태도의 상징일 수 있다. 즉 그것은 철저히 안타까움, 받아들일만함, 거부할만함 혹은 완전히 놀란 것을 의미한다. 이런 경우 그것은 기존 상황의 특징을 나타내고, 그렇게 인지적인 의미를 갖고 있다(LW5: 250).

상황의 성질에 대한 파악이라는 점에서 인지적 성격은 정서에 스며들어 있다. 이는 특히 예술 작품 속에서 두드러진다.⁸⁹⁾ 예술작품이 갖고 있는 성질은 그 밖의 속성들에 더해 그것이 소유하고 있는 어떤 속성을 의미하는 것이 아니다. 그것은 외적으로는 그것과 다른 회화 작품을 구분시켜 주고, 내적으로는 작품 세부 사항과 관계들에 다 배어 있고, 색을 입히고, 분위기를 입혀주는 것을 말한다(LW5: 245). 이 성질은 구성요소 개별자의 특성이라기보다는 구성요소 전체적 관련 속에서 나타난 특성⁹⁰⁾을 의미한다. 이렇게 예술 작품에서 전체의 성질은 세부 상황에 스며들어 있고, 영향을 끼치며 통제한다. 예술

89) 예술 작품에 제3성질이 두드러지나 일상에서 제3성질을 그만큼 경험하지 못하는 것은 단순히 질성적 경험에 둔감해서가 아니다. 듀이에 따르면 질성적 경험에 대한 이해를 가로막는 것은 다른 아닌 일상의 언어를 뒷받침하는 전통적인 논리학이다. 주지하듯 아리스토텔레스에게서 주어 자리는 오로지 개별자가 들어갈 수 있으며, 그 밖의 성질에 해당하는 것들은 개별자의 속성들로 귀속된다. 이를테면 ‘북미인디언은 잘 참는다(The red Indian is stoical)’는 문장의 경우, 주어 자리에는 개별자 북미인디언이 들어가고, 거기서 ‘성질’에 해당되는 것, ‘참음’ 혹은 ‘극기심’은 주어의 속성이 된다. 그러나 이 문장이 의미하는 바는 ‘그는 꼭 참으며 살았고, 행동했고, 겪어 냈다’는 것이다. 이는 말할 것도 없이 제3성질을 충분히 드러낸 표현인데, 주어와 술어의 전통적 서구 문장 구성이 이를 제대로 표현하고 있지 못하다는 것이다(LW5: 244).

90) 박철홍, 「질성적 사고의 통합적 인식작용에 비추어 본 앞의 성격」, 『교육철학』 제70집, 2019. 3, 43쪽.

작품 같은 경우, 작품의 요소와 내용들은 화가가 그림을 그리기 시작할 때, 처음에 무엇을 어떻게 그려야 할지 작품에 대한 관념적 실재를 표상하고, 혹은 지적인 이론적 지식에 의거해 시공 속에 표현되는 것이 아니라, ‘질성적 사고작용’의 결과로 생겨난 것이다.⁹¹⁾ 우리는 듀이가 성질을 심미적 성질로서 제시하는 데 주목해야 한다. 번스타인의 적절한 지적처럼, 『논리학: 탐구 이론』에서도 제3성질은 심미적 성질의 사례로서 제시되곤 한다. 여기서 경험되는 성질은 모든 경험에 현존해 있고, 그것이 갖고 있는 전체성, 완전성에 의해 일반 경험과는 구분되는 것이다.⁹²⁾ 듀이는 이 전체에 스며들어 있는 질적 단위는 “사고되기 보다는 느껴진다”(LW5: 248)고 하였다. 이런 의미에서 질성적 사고는 정서의존적이다.

그러나 질성적 사고가 발현되는 것은 격리된 개별 대상에 대한 것이 아니라, 질적으로 배여 있는 전체 상황에 대한 것으로, 그 때 갖는 것이 고유성으로서의 느낌이다. 그러나 그 상황을 순전한 느낌이라고만 한다면 이는 질적 상황을 오도하는 것이다. 느낌, 감각, 정서는 질적 상황의 직접적 현전의 관점에서 기술되어야 하는 것으로(LW12: 74), 질성적 사고는 단순히 인식 주관의 정서만을 의미하지 않는다. 또한 질성적 사고는 반성적 사고와도 연결되어 있는데, 이는 마치 직관이 “반성적 탐구에 앞서는 것이 아니라 많은 사례 깊은 경험의 축적된 산물”(LW4: 209)과도 같다. 이런 의미에서 앞의 박철홍의 말처럼 반성적 사고와 질성적 사고는 통합적으로 작용한다고 할 수 있다. 그러면 반성적 사고와 질성적 사고가 통합적으로 일어난다면, 이 둘의 통합 방식은 어떤 것인가? 그리고 이들 사고의 관계는 어떻게 구축되어 있는가?

듀이의 『경험으로서의 예술』이 잘 보여주었듯이 질성적 사고는 작품 구석구석까지 전체적으로 스며들어 있고, 그것은 ‘반성’에 앞선다. 다시 말해 질성적 사고가 반성적 사고에 앞서는 것으로 크게 볼 수 있다. 그러나 그렇다고 해서, ‘반성적 사고’와 ‘질성적 사고’를 이분법적으로 구획해서는 안 된다. 그것은 질성적 사고도 정서가 지배적이지만, 지적인 요소가 없을 수 없고, 반성적 사고 역시 그 첫 번째 단계와 마지막 단계가 시사하듯, 질성적 사고를 포함할 정도로 그 내포와 외연이 실제적으로는 질성적 사고에 걸쳐 있기 때문이다. ‘아아’ ‘오’ ‘그래’ ‘안 돼’와 같이 터져 나오는 그 판단을 다시 상기해 보자. 저절

91) *Ibid.*, 44쪽.

92) Richard J. Bernstein, *op. cit.*, 136쪽.

로 터져 나오는 그 판단은 때로는 이전의 경험과 훈련을 요약해 주는 것일 수 있다. 이는 전문 화가가 작품 앞에서 판단을 내릴 경우를 생각해 보면 이해하기가 쉽다. 그러한 판단은 모든 과학적 탐구의 시작에서, 그리고 끝날 때 나온다. 이는 ‘오!’라는 경이로 시작하고, ‘좋아’라는 말로 끝난다. 이러한 의미에서 질성적 사고는 과학적 탐구의 시작과 그 끝에서 나온다고 할 수 있다. 여기서 질성적 사고가 과학적 탐구의 시작과 끝에 나온다는 것은 질성적 사고가 반성적 탐구를 감싼다는 것을 의미한다. 그러면 질성적 사고는 반성적 사고를 낳고, 반성적 사고가 종료될 때 이를 정리한다고 정리해야 하는가? 그에 대한 우리의 대답이 즉각적인 긍정으로 이르지 않는 것은, 듀이의 ‘반성적 사고’가 갖는 개념의 포괄성 때문이다. 앞서 말한 것처럼 듀이의 ‘반성’, ‘반성적 탐구’, ‘반성적 지식’, ‘반성적 조작’, ‘과학적 탐구’는 반성적 사고와 중첩되지만, 문제는 반성적 사고의 체계적 분석이 보여주듯이 그것들이 반성적 사고와 완전히 일치하는 않는다는데 있다. 사고의 기원이 되는, 반성적 사고의 당혹스러움의 단계는 질성적 사고의 특성과 다를 바 없다. 넓은 의미의 반성적 사고는 사고의 기원이 되는 상황에 대한, 상황과 불가분리의 관계 속의 주관이 느끼는 당혹스러움을 포함하고 있기 때문에, 이미 그 속에는 질성적 사고가 작용하고 있다고 해야 할 것이다. 마지막 단계에서 마치, ‘의사가 환자의 질병을 진단하며 이후 예후 과정을 예견하는 것과 같은 미래에 대한 예측, 전망 역시 그 상황 속에 놓인 상황과 떼어 수 없는 주관의 예측에 속에는, 그 예측이 피서술항에서 결론을 이끌어내는 연역적 설명의 예측이 아닌 한, 다시 말해 불가지의 것들이 개입되어 있는 미래 상황에 대한 예측에서 질성적 사고가 작용하지 않는다고 할 수가 없다. 더 엄밀하게 말하면, 질성적 사고는 반성적 사고의 처음과 마지막 단계는 물론, 매 단계에서 반성적 사고와 같이 작용하고 있다고 해야 할 것이다. 왜냐하면 질성적 사고는 “모든 사고의 배경이자, 출발점이며, 규제적 원리”(LW5: 261)이기 때문이다. 다시 말해 끊임없이 일상에서 우리의 상식적 사고, 즉 질성적 사고는 반성적 사고 전 영역에 걸쳐 작용하고 있다고 보아야 한다.

만일 우리가 반성적 사고의 개념을 일상적으로 사용할 때, 그리고 듀이 식으로 ‘반성’, ‘반성적 경험’, ‘반성적 탐구’ 차원에서 이해할 때, 질성적 사고는 시작에서는 반성적 사고 이전에서 작동하며 반성적 사고에 영향을 미치고 있고, 마무리에서는 반성적 사고의 검증 결과에 대해 전체 상황의 만연한 성질에 대해 느낌으로서 사고 작용을 한다고 볼 것이다. 적어도 ‘질성적 사고’의 관점에서는 질성적 사고가 예술 작품 전체에 영향을 끼치고 있듯

이, 반성에 앞서, 혹은 이어서, 배경과 규제적 원리로서 동시에 작용하고 있다고 해야 할 것이다. 듀이의 체계적 분석 대상으로서의 반성적 사고의 관점에서 말하면, 반성적 사고의 시작과 처음은 질성적 사고에 다름 아니고, 반성적 사고 단계 및 그것들 사이에는 질성적 사고가 반성적 사고의 배경이자 규제적 원리로서, 반성적 사고와 함께 작용하고 있다고 해야 할 것이다. 반성적 사고는 단순히 반성적 사고로서 전개되는 것이 아니라 질성에 의존하고 고려하면서 전개된다. 더 중요한 사실은 반성적 사고가 사고 과정에서 언제나 상황 전체를 대면할 수밖에 없다는 것이다.⁹³⁾ 그런 의미에서 질성적 사고는 반성적 사고 매 단계마다 개입하고, 탐구를 통제하며 이끌어 간다.⁹⁴⁾ 질성적 사고와 반성적 사고의 관계를 이해하기 위해서는 선결조건으로 모든 사고의 출발점이자, 배경, 그리고 규제 원리로서 질성적 사고를 이해해야 하고, 다른 한편으로는 반성적 사고의 개념 범위를 충분히 넓게 잡아야 한다. 그러나 논리적으로 말해서 반성적 사고의 범위를 어떻게 잡든 간에, 중요한 것은 질성적 사고가 ‘반성’을 이끌고 가며 반성적 사고와 함께 한다는 것이다.⁹⁵⁾

3. 자연주의 윤리학 및 도덕교육

이상의 듀이의 자연주의 형이상학과 인식론은 듀이의 윤리학과 도덕교육을 함축한다. 듀이에게 존재하는 모든 것은 실재 혹은 실체가 아닌 ‘사건’이듯이, 듀이의 윤리학에서는 보편적 원리 혹은 규칙은 존재할 수 없다. 듀이의 도구주의 인식론은 탐구와 사고를 통한 보증된 주장을 제기하듯이, 공리주의와 함께 칸트주의는 비판되며, 듀이의 윤리학은 윤리적 탐구 및 문제상황 속에서의 문제해결로 수렴된다. 이 때 문제상황 속에서 가능한 결과

93) 박철홍, 「“하나의 경험”에서 작용하는 사고의 특성에 비추어 본 탐구의 성격: 반성적 사고 단계의 앞면 대한 분석」, 한국교육철학학회, 『교육철학연구』 35권1호, 2013, 79쪽.

94) Gregory Fernando Pappas, “John Dewey’s Radical Logic: The Function of the Qualitative in Thinking”, *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, Vol. 52, no. 3, 2016, p. 452.

95) 물론 개념 분석 차원에서 권영민처럼 인지적 사고와 질성적 사고를 떼어 놓고 생각할 수 있다. 권영민, 「인간의 자아는 어떻게 형성되는가: 듀이의 자아개념과 질성적 사고 개념을 중심으로」, 『교육학연구』 제56권 제1호, 2018, 39-41쪽. 그러나 듀이의 ‘반성적 사고의 분석’을 참조하지 않고, 『민주주의와 교육』의 ‘사고’ 개념을 미루어 반성적 사고의 전체 단계로 상정한 것은, 무엇보다 ‘반성적 사고’와 ‘질성적 사고’를 선형적인 시간의 관계로 둔 것은 출발점 오류를 범하는 것이다.

를 예측할 동안 도덕적 상상력이 요청된다. 한편 자연주의 형이상학의 연속 속에서 듀이의 도덕교육은 인간 행위의 3요소인 습관, 충동, 지성의 삼투로서 보다 나은 것을 선으로 삼으며 습관과 충동의 조정을 꾀한다. 듀이의 윤리학 및 도덕교육은 개인적 차원과 함께 사회적 차원의 발달을 고려하기 때문에 개인 차원의 습관과 충동, 지성의 통합적 발달은 사회적으로는 대화와 의사소통에 의한 공중을 낳고, 그 공중들의 거대공동체로 사회적 발달을 실현한다.

1) 자연주의 윤리학

(가) 듀이의 공리주의 비판

듀이는 철학을 할 때 헤겔 철학, 특히 그의 변증법적 사고에 이끌려 시작했다. 존스 홉킨스 대학원 시절 모리스 교수는 헤겔 철학으로 동시대의 생물학적 진화론과 양립 가능한 지점을 찾으려고 했다. 듀이는 모리스 교수의 영향 아래에서 문화와 과학을 논한 헤겔의 사회철학에 관심을 가졌고, 과학의 성과를 사회 발전에 이용할 실마리를 헤겔에게서 찾고자 했다. 듀이는 같은 대학원의 심리학자 스탠리 홀과 함께, 모리스 교수의 사상을 종합하며 15년을 보냈고, 그 때 통합의 방법으로서 찾은 것이 ‘심리학의 객관적 방법’이었다. 그러나 듀이는 이 방법을 윤리학에 적용할 경우, 헤겔의 최고선의 실재와 삶의 이상을 실현하기 위한 과학적 방법 사이에 모순이 일어날 것임을 깨닫게 되었다. 그 때 방법의 전환을 도운 것이 제임스의 심리학이었다. 제임스는 가치란 실재에 본래부터 있는 것이 아니라, 인간이 환경과 교섭하는 가운데, 즉 경험에서 생기는 것이라고 보았다. 듀이는 제임스의 견해를 받아들였는데, 이는 헤겔의 관념론으로부터의 이탈이자, 자연주의적 경험론으로의 전향을 의미했다.⁹⁶⁾

이렇게 듀이 윤리학에서 가치는 자연주의 윤리학이 시사하듯 인식 주관에 독립한 초월적인 실재일 수 없다. 그러나 그렇다고 해서 가치가 우리의 욕구와 감정에 의해서만 생겨나는 것도 아니다. 듀이에게 가치는 인간과 환경과의 상호작용, 곧 경험 속에서 생긴다.⁹⁷⁾

96) 김태길, 『존 듀이의 社會哲學』, 서울: 명문당, 1990, 4-52쪽.

경험에 기초한 듀이 윤리학은 기존의 윤리학이 도덕 행위 주체에게 적절한 지침을 주지 못한다는 인식에서 출발한다. 그에 따르면 윤리학의 역사는 도덕적 문제상황 중 특정 하나의 것만 추상하고 이를 배타적인 가치로 삼아 온 역사이다. 듀이 윤리학의 요체를 하나로 말하기는 쉽지 않지만, 우선 기존 윤리학에 대한 듀이의 비판을 통하여 그 윤리학의 대강을 그리면서 추정할 수 있다.⁹⁸⁾ 엄밀하게 말하면 듀이 윤리학은 하나가 아니다. 왜냐하면 그의 윤리학은 관념론적 경향을 보이는 전기 윤리학에서 시작하여, 1894-1903년의 전이기를 거친 뒤, 1908년에 이르러서야 프래그머티즘에 충실한 도덕과학, 터프츠와 공저한 『윤리학』이 나타나기 때문이다.⁹⁹⁾ 그럼에도 우리는 1891년에 출간된 『비판 윤리 이론 개요(이하 『개요』로 명기)에서 논의를 시작할 것이다. 왜냐하면 이 『개요』에는 공리주의와 칸트주의 윤리학에 대한 비판이 비교적 자세하게 제시되고 있고, 비록 관념론적 사유의 흔적이 묻어 있지만 기존 윤리학과 변별되는 듀이의 윤리학적 문제의식을 확인할 수 있으며, 무엇보다 듀이는 ‘성공’으로 표현할 만큼 윌리엄 제임스에게 그 책의 존재 의의를 인정받았다고 확인하고 있기 때문이다.¹⁰⁰⁾ 우리는 『개요』를 중심으로 ‘선’에 관한 공리주의와 칸트주의 윤리학의 논의에 대한 듀이의 기술과 평가를 일별하면서 전통 윤리학에 대한 듀이 윤리학의 기본적 입장을 확인할 것이다.¹⁰¹⁾ 그 뒤에 『윤리학』, 『철학의 재건』 및 『확실성에 대한 탐구』에서 듀이 윤리학의 몇 가지 핵심 내용을 살

97) 듀이는 무어와 마찬가지로 가치란 정의할 수 없다는 데 동의하지만, 그 가치가 실재적이라고 간주하지는 않는다. 듀이의 윤리설은 자연주의 윤리설에 포함된다는 점에서, 무어(Moore)보다도 페리(Perry)에 가깝지만, 듀이는 페리의 윤리학과 차이가 난다. 왜냐하면 페리는 관심과 욕구에서 가치의 존재 근거를 찾기 때문이다. 김태길, 『윤리학』, 서울: 박영사, 1989, 201-204쪽.

98) 정해창, *op. cit.*, 173쪽.

99) 듀이가 관념론과 완전히 결별한 것이 어느 시기인지는 의견이 분분하다. 그의 딸 제인 듀이는 아버지 듀이가 1903년에 관념론에서 완전히 벗어났다고 하지만, 웰치먼은 그보다 조금 이른 1901년에 이전의 관념론적 형이상학을 벗어났다고 한다. 이를테면 1896년에 쓴 듀이의 「심리학의 반사궁 개념」(The reflex arc concept in psychology)의 경우에는 초기 관념론과 모순된 입장을 보였고, 1901년에 이르러서야 처음으로, 출판 형태는 1902년에 마움에 대한 기능주의 설명을 제시하며 관념론적 형이상학에 대한 직접적인 비판을 가한다. 이를 이유로 웰치먼은 1901년 설을 제시하는 데 필자는 이 입장을 취할 것이다. Jennifer Welchman, *Dewey's Ethical Thought*, Ithaca and London: Cornell University Press, 1995, pp. 129-135.

100) Neil Coughlan, *Young John Dewey*, Chicago and London: The University of Chicago Press, 1973, p. 83.

101) 듀이의 『윤리학』에서도 공리주의와 칸트주의에 대한 비판적 검토가 있지만, 그 자세함에 있어서는 전기 듀이의 『비판 윤리 이론 개요』만 못하다.

피며 자연주의 윤리학으로서 듀이 윤리학의 특징을 제시하고자 한다.

듀이는 공리주의를 비판할 때는 칸트주의자, 이를테면 토마스 힐 그린의 시각에 공명하며 공리주의를 비판하고, 칸트주의를 비판할 때는 공리주의의 자연주의적 입장에서 그 일면을 지적한다. 공리주의는 선(the good)을 바람직한 것이자 쾌락으로 간주하는데, 대상에 대한 욕구는 그 대상이 야기할 수 있는 쾌락에 대한 욕구를 의미하는 것이다(EW3: 251). 듀이는 공리주의가 많은 한계를 갖고 있지만 도덕적 선은 다른 모든 선이 그렇듯이, 인간성이 가지고 있는 힘의 만족, 다시 말해 안녕·행복에 있다는 사실을 밝힌 데서 공이 있다고 하였다. 이를테면, 벤담은 그 사상이 거칠었지만 도덕 문제에 적용되는 지성이 순수 지성일 수 없고, 양심 역시 불행을 구제하고 행복을 증진시킨다고 보는데서 불멸의 공이 있다고 하였다(MW14: 147).

그러나 듀이는 공리주의 심리학이 만족과 쾌락을 말하지만 그것은 만족을 주는 대상에 대한 의식을 논하지 않는 문제가 있다고 보았다. 다시 말해 공리주의자들은 욕구 목적이 의식 밖의 것이 아니라 의식 그 자체의 조건이라고 본 데서는 옳지만¹⁰²⁾, 의식에서 활동적인 요소를 제거하고, 욕구의 참된 대상이 활동 그 자체라는 것을 간과한 것은 문제였다(EW3: 253). 또한 공리주의는 선을 자연적 차원에서 발견한 데 의의가 있지만, 만족된 삶이 단순히 쾌락 감정에 지나지 않을 때, 그것은 삶을 파괴할 뿐만 아니라 만족까지 파괴한다는 점에서도 한계를 갖는다(EW3: 260). 듀이는 쾌락을 얻는 것과 만족함을 구분함으로써¹⁰³⁾, 인간을 쾌고의 자극에 의해 조건 지워진 존재가 아니라, 그 자체로 활동하는 유기체로서 간주한 것이다.

한편으로 듀이에 따르면 공리주의의 또 다른 문제는 그것이 고정되고 최종적인 목적이라는 관념을 전제한 데에 결정적 한계가 있다(MW12: 183). 공리주의는 분명 우리에게 사회 복지라는 관념을 친숙하게 만들어 준 데는 의의가 있지만, 그 도달해야 할 목적이

102) 욕구 목적이 의식 그 자체의 조건이라는 표현이 보여주듯 1891년의 듀이의 『개요』에는 관념론적 어휘가 완전히 사라지지 않는 않았다. 다만 『개요』에서는 과거 듀이가 숙고하던 마음에 대한 절대적 관념론적 이론이 전변하여 ‘자아실현’의 윤리로 나타나고 있다. 듀이의 자아론, 특히 도덕적 자아 문제는 후기 듀이 윤리학에서도 이어진다. 이에 대한 좀더 자세한 논의는 본문 60쪽, ‘(3) 자연주의 윤리학’ 참조.

103) 『개요』의 다음과 같은 구분은 공리주의에서 벗어나는 듀이의 윤리학적 문제의식을 잘 보여준다. “만족함과 쾌락을 갖는 것을 동일시하는 사람은 결코 만족을 얻을 수 없다. 그 이유는 분명하다. 활동은 우리가 원하는 것이고, 쾌락은 우리가 원하는 것을 얻는 데서 일어나는 것이기에 쾌락은 단지 활동과 함께할 때에만 온다.”(EW3: 256).

하나의 원리로서, 마치 칸트의 정언명법처럼 법칙으로서 존재할 때 그 윤리학은 재래의 실재론적 윤리를 벗어나지 못한다. 듀이는 그 밖에도 공리주의가 갖는 외재적 문제를 지적한다. 즉, 공리주의가 만족된 삶을 쾌의 감정에서 찾은 것은 경제적 고려가 지배적이었던 시대 상황을 반영하고 있다는 것이다. 이익 증진과 손실 회피에 기초한 근대 산업주의는 등량의 화폐에 기초하였는데, 이는 숙고의 대상들을 모두 양적인 것으로 간주하게 만들었던 것이다(MW14: 148-149). 다시 말해, 계산 가능한 쾌고의 윤리로 환원되는 근대의 공리주의는 모든 것이 교환 가능한 화폐 중심적인 근대의 양화적 사고를 반영하고 있다는 것이다. 공리주의에서 성찰적 이성보다 수단에 관한 숙고, 즉 도구적 이성이 독려되었던 것은 그 때문이다.¹⁰⁴⁾

(2) 듀이의 칸트 윤리학 비판

한편 칸트 윤리학 역시 듀이에게 비판 대상에 지나지 않는다. 앞에서 적시했듯이, 칸트 윤리학에 대한 비판은 듀이의 『개요』에서 이미 이루어졌다. 듀이는 초월론과 관련하여 칸트의 원리가 아 프리오리(a priori)하다는 의미에서, 다시 말해 지성의 범주 및 기능을 강조한다는 의미에서 헤겔주의보다 훨씬 더 초월적이라고 규정한다. 일반적으로 헤겔과 과학정신의 관계는 대립적이고, 칸트의 경우 과학정신과 통약가능성이 크다고 간주하지만, 듀이는 1891년의 논문 「논리 이론의 현 위치」(The Present Position of Logical Theory)에서 오히려 과학을 위반하는 것이 칸트이고, 헤겔의 사유는 과학 정신의 전형이라고 했다(EW3: 134). 듀이가 칸트를 헤겔보다 더 반과학적이라고 한 것은, 경험의 우연성을 강조하며 경험이 보편 법칙에 토대를 준다는 것을 거부한 데 있다(EW3: 136).¹⁰⁵⁾ 칸트는 경험론과 합리론의 인식론이 갖는 한계를 선형적 종합판단을 통해서 극복하고자 하는데, 듀이는 바로 그 칸트의 아 프리오리의 ‘경험’이 가진 의미에 대해 불만을 갖는다.

104) Neil Coughlan, *op. cit.*, p. 85.

105) 1890년대를 중심으로 듀이는 제임스의 『심리학의 원리』에 의해 강한 영향을 받았다. 그러나 듀이는 헤겔주의에 대해 친화적인 것은 『헤겔의 정신철학 강의』에서 헤겔을 위대한 실행주의자로 간주하는데서 확인된다(서정혁, 『듀이와 헤겔의 정신철학』, 서울:한국문화사, 2017, 87쪽). 듀이는 헤겔주의에서 이탈했지만, 유기체가 환경과 상호작용하며 성장한다는 점에서는 헤겔주의적 자아실현 개념이 보존되어 있다고 말할 수 있다(노회정, 「John Dewey의 도덕관과 도덕교육론에 대한 고찰」, 한국초등도덕교육학회: 『초등도덕교육』 제49집, 2015.9, 128-129쪽.).

듀이는 경험 속에서 지식의 원천을 찾을 수 있다고 보는 데 반해, 칸트는 인식이 경험으로 시작하기는 하지만, 경험에서 인식이 구성된다고 간주하진 않기 때문이다.

듀이의 관점에서 마음과 세계 사이의 이원론에 대한 칸트의 극복은 불완전하였고, 그러한 불완전한 극복은 칸트의 윤리학에서 그대로 이어진다. 듀이는 칸트에게서 나타나는 자아와 실재 사이의 분리가 도덕법칙과 자유에 대한 칸트의 개념으로 이어지고 있다고 판단한다. 칸트 윤리는 형식주의 윤리로, 선은 의지에 속하고, 선은 의지의 객체 혹은 욕구의 대상이 아니다. 선의지의 법칙은 순수한 형식적인 것으로, 법칙 그 자체의 이념이다. 선의지는 법칙을 법칙으로서 존경하는 것에서 작용하며, 그 의지는 어떤 질료적 의욕과 독립한, 행위의 단순한 형식 덕분에 선했던 것이다(EW3: 290-293).

칸트 윤리를 형식주의 윤리로서 규정하는 듀이는 행위의 관점에서 이를 비판한다. 우선 법칙 이념에 따라 행위 하는 의지가 인간의 목적이라고 하지만, 그 목적은 공허하며 도덕성과 관련하여 특정 행위를 하도록 규정하지 못한다. 이러한 칸트 윤리의 난점은 그것이 갖는 보편적 형식주의에 있다. 듀이는 구체적인 내용을 결여한 칸트 윤리는 적어도 세 가지 결함을 갖고 있다고 보았다. 첫째, 목적 개념이 순수하게 지적일 경우, 그 속에는 행위를 하도록 하는 어떤 동인이 없다(EW3: 294). 듀이는 칸트의 도덕적 감정, 도덕 법칙 그 자체에서 야기된 ‘존경의 감정’을 거론한다. 이 법칙에 대한 존경을 인정한다는 것은 일종의 감정을 긍정한다는 것인데, 이것이 법칙에 토대한 칸트의 도덕 형이상학에 치명적이라고 여겼다. 존경이라는 감정이 가능하다면, 가령 그것을 미루어 애국심, 우정, 인류애, 사랑도 포함될 수도 있다는 것이다. 둘째, 칸트의 보편법 정식은 문자 그대로 다수의 보편자들을 낳게 할 것이고, 이들 보편자들 사이의 상호 모순의 문제가 생길 수 있다. 끝으로 듀이는 칸트의 행위 기준에 대해, 그 원리는 어떤 내용을 갖지 못하기 때문에 우리는 그로부터 어떤 특정 행위를 판단할 수 없다고 지적한다. 듀이는 보편적 법칙과 구체적 행위 사이의 연결 고리는 어디에서 찾을 수 있는지 의문을 던진 것이다(EW3: 294-297).¹⁰⁶⁾

106) 위 비판은 칸트의 『도덕형이상학정초』에 기초한 듀이의 비판이다. 듀이는 번역서로 토마스 킹스밀 아보트가 번역한 *Kant's Theory of Ethics or Practical Philosophy*를 이용했다. 필자는 듀이의 이러한 비판이 부적절하다고 생각하지 않는다. 다만, 평심하게 말하면 듀이의 비판은 그렇게 인상적이지 않다. 30대 초반의 듀이는 칸트의 도덕형이상학에 대해 엄밀하고 치밀한 독해보다는 일반적인 비판을 가한 것으로 보인다. 그것은 다음과 같은 이유 때문이다. 듀이는 칸트의 『도덕형이상학정초』 제2장의 일부분을 인용하며 칸트 윤리학의 형식주의를 소개하고 비판하지만, 존경을 일반 감정으로 환원하는 듀이 식의 이해는 논점을 이탈한 것이라고 우리가 의의제기를 할 수 있다. 실제 칸트도 법칙에 대한 ‘존경’은 궁여지책의 표현으로서 일반 감정이

행위의 관점에서 칸트 윤리학에 가하는 듀이의 또 다른 비판은 공동선의 제공과 관련해서이다. 듀이의 관점에 따르면 칸트에게서 각각의 사람들은 각각의 법칙에 따라 행위하기 때문에, 그 자체로 사회적 차원의 고려에 기초한 것이 아니다. 듀이는 각 개인이 ‘법칙에 대한 존경’에서 이루어진 행위라 하더라도, 타자를 근원적으로 시야에 넣어두지 않는 이상, 개인들의 행위들 사이에는 보편타당성이 아니라 오히려 모순이 일어날 수 있다는 것이다. 법칙에 따라 행위하는 도덕적 목적은 전적으로 타자와의 관계가 아니라, 자기 자신에 의해서 제공되는 것이다. 또한 그 목적은 그 자체로 사회적인 목적도 아니다(EW3: 298).

이상으로 칸트에 대한 듀이의 비판에서 중요한 논거들을 살필 수 있었다. 듀이는 칸트를 비판할 때는 공리주의의 관점을 빌려 오고, 공리주의를 비판할 때는 칸트 윤리의 관점을 빌려 온다. 듀이는 칸트와 공리주의 양자를 절충하고자 한 것이다. 그는 칸트의 ‘법칙’과 공리주의의 ‘욕구’가 배타적인 관계가 아니라, 조화로운 관계를 구성할 수 있다고

아니라고, 굳이 나타내면 존경과 같은 것이라고 적시하고 있다(GMS IV: B17). 또한 듀이는 칸트의 윤리를 형식주의로 비판하지만, 보편법의 정식은 듀이가 생각하는 것만큼 형식주의가 아니라는 반론도 가능할 것이다. 칸트에 따르면 보편법 정식과, “네가 너 자신의 인격에서나 다른 모든 사람의 인격에서 인간(성)/Menschheit을 항상 동시에 목적으로 대하고, 결코 한낱 수단으로 대하지 않도록, 그렇게 행위하라”는 목적 그 자체의 정식, 그리고 “각 인간의 의지 원리는 자기의 모든 준칙을 통해 보편적으로 법칙을 수립하는 의지이다”는 자율성의 정식은 근본적으로 동일한 원칙으로서, 각각은 다른 두 가지를 자기 안에 포함하고 있다. 박찬구는 보편주의 원칙은 모든 인간을 목적으로 대해야 한다는 인격주의 원칙에 다름 아니고, 자율의 원칙 역시 존재는 법칙 수립자이자 목적으로 대우받아야 할 존재라는 의미에서 같은 것으로 주해하고(박찬구, 『칸트의 『도덕형이상학 정초』 읽기』, 서울: 세창미디어, 2014, 119-121쪽), 팀머만은 『프롤레고메나』를 빌려 와서, 유비 개념으로 이를 설명한다(Jens Timmermann, *Kant's Groundwork of the Metaphysics of Morals: A Commentary*, Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p. 110.). 적어도 이 점에서 듀이는 칸트의 논점들을 놓치고 있다. 게다가 듀이는 칸트의 보편적 자연법칙이 각 개인에게 그 자체로 남는다는 것을 보편자들의 다수성으로 해석했다. 듀이는 그 보편법칙을 두고, 아마도 각자 서로 다른 보편법칙을 갖고 있는 것으로 비판적으로 읽은 것이다. 그러나 앞서 소개대로 칸트의 보편법칙은 목적 그 자체의 정식과 자율성의 정식에 다름 아니다. 칸트의 보편법칙의 정식이 그 밖의 정식과 포섭 관계에 놓여 있음을 염두에 두면, 거기서 다수의 보편자라는 해석은 나오지 않을 것이다. 또한 듀이는 보편법칙과 구체적 행위 사이의 연결 고리를 찾기가 어렵다고 비판하는데, 이 또한 같은 맥락에서 보편법 정식은, 목적 그 자체의 정식을 갖고 있기 때문에 사려를 갖춘 이라면 인간을 단지 수단으로서만 대하지 말라는 명령을 통해, 구체적 행위와의 접점을 찾지 못할 수 없다고 반론을 제기할지 모른다. 그럼에도 필자는 듀이가 칸트의 『도덕형이상학 서설』에 대한 내재적 비판이 아니라, 자연주의 윤리학에 서서 칸트 윤리학에 대한 다양한 방식의 비판을 전개하는 것은 가능하고, 또한 의미 있는 것이라고 생각한다. 왜냐하면 듀이의 자연주의 윤리학은 초월세계에 도덕의 근원을 세워 둔 칸트와는 이미 통약불가능 한 지점에 서 있는 것이기 때문이다.

생각했다. 즉, 듀이는 목적을 특정 쾌락의 획득도, 보편 법칙의 이념에 따른 행위도 아닌, 법칙에 따른 욕구 만족으로 생각했다. 여기서 법칙은 칸트의 보편 법칙이 아니라, 욕구 그 자체의 법칙이다(EW3: 293). 듀이에게 욕구와 법칙이 모순되지 않는다는 것은, 칸트의 의무윤리를 생각하면 보다 더 큰 장점이 있다. 왜냐하면 칸트에게서 의무로부터의 행동은 내부 동기를 찾지 못한 데 반해, 듀이는 그 자체 법칙으로서의 욕구는, 본성에 대한 보편적 통제, 즉 ‘자연적 욕구의 재구성’을 의미하기 때문이다(EW3: 301).

이상의 맥락에서 듀이는 행위의 기준을 쾌락으로서의 결과에서 찾지 않는다. 그러나 그렇다고 해서 그 기준을 결과와 동떨어진 것에서도 찾을 수 없다고 보았다. 보다 정확하게 말하면 듀이는 행위 기준을 행위들의 완전한 결과, 다시 말해 그 기능을 충족시켜 주고 방해하기도 하는 것으로서 행위주체와 사회 모두에 대해 미치는 결과에서 찾는다(EW3: 293).

듀이에게 인간은 이성적 존재일 뿐만 아니라 경향성의 존재이기도 하다. 그러한 관점에서 볼 때 모든 욕구나 경향성이 사적인 쾌에 있다는 칸트의 생각은 근본적인 오류이다. 칸트의 이러한 오류는 도덕적 목적의 개념이 욕구나 경향성을 배제하는 것으로도 이어진다. 듀이의 윤리학은 칸트주의 윤리와 공리주의 윤리를 비판하면서도, 이들의 윤리를 종합, 지양하고자 하였다. 그에 따르면 행위의 목적, 실현된 의지의 자아는 욕구 충족을 통해서도, 법칙에 대한 복종을 통해서도 이루어지지 않는다.

재래의 윤리학을 극복하고자 하는 전기 듀이 윤리학에서 특기할 점은 도덕적 기능으로서 관심(interests)을 제시한다는 것이다. 중, 후기 듀이의 기술어 ‘관심’은 이른 시기에 등장하였고, 그것은 자아 발견과 지성과 관련되었다(EW3: 305). 듀이의 관심은 활동적이고, 객관적이며, 그 자체의 만족을 갖는데, 관심으로서의 도덕적 기능은 도덕적 목적의 형식으로 제시된다(EW3: 304). 도덕적 목적으로서의 관심은 자아의 관심, 순수하고 무사심한 공감(sympathy)으로서 타자의 관심, 세계에 대한 관심으로서 과학과 예술의 관심으로 나타난다. 여기서 과학의 관심은 존재하는 것에 대한 커다란 선한 틀에서의 관심이며, 예술의 관심은 유용하고 아름다운 방식으로 자연을 재구성하는 데서 충족될 수 있는 관심이다(EW3: 306-311).

한편으로 내부의 측면에서, 다시 말해 듀이는 ‘관심’의 관점에서 도덕적 이상을 논의하고 있지만, 듀이는 도덕적 이상을 외부적 측면, 즉 “환경에 대한 적응”과도 관련지어 살피

고 있다. 여기서 환경에 대한 적응이란 단순히 환경에 대한 순응, 일치를 의미하지 않는다. 가정의 어린이와 국가의 시민이 환경에 적응한다는 것은 단순히 환경에 순응하는 것이 아니다. 어떤 규칙도 어기지 않지만, 그는 이기적일 수 있기 때문이다. 여기서 참된 적응이란 자신의 목적으로서 도덕적 환경을 유지하고 발달시킬 것을 의욕하는 것이다(EW3: 313). 이 적응에서 칸트의 술어, ‘의욕 함’이 나타나지만, 그것은 칸트가 의무로부터의 행위를 일으키기 위한, 욕구와 무관한 의욕의 원리와 달리, 도덕적 환경의 유지와 발달을 의욕하는 데 있다. 이렇게 도덕적 이상은 주관적으로, 그리고 객관적으로 관심과 도덕적 환경에 대한 적응으로 나타나는 데, 듀이의 도덕적 목적은 다른 아닌 ‘의지의 공동체의 실현’에 있다. 타자의 의지와 관련해서 환경을 만들고 영속시키며, 발달시켜 가는 그 수행 자체가 ‘공동선’이다. 이 공동선이야말로 환경에 참여하는 타자를 만족시킨다(EW3: 314). 이렇게 듀이는 초월론적 윤리학을 피하면서, 인간 행위와 사회로 윤리학의 범위를 확장할 수 있었다.

(3) 자연주의 윤리학

공리주의와 칸트주의에 대한 비판 및 관심과 공동선에 대한 듀이의 전기 논의 구도는 듀이의 중기 및 후기 윤리학에서 그대로 이어진다. 왜냐하면 듀이의 1908년의 『윤리학』도, 이후 1932년의 개정판 『윤리학』도 그 구성에서 공리주의와 칸트 윤리를 검토하면서 진행되고, 개정판 『윤리학』에서도 듀이는 관심의 관점에서 ‘자아실현’과 도덕과 사회, 정치적 문제를 다루기 때문이다. 듀이는 초판 『윤리학』 18장 「도덕적 삶에서의 자아의 지위」(The Place of the Self in The Moral Life)에서 자아실현의 모호한 성격을 비판적으로 다루기도 했지만, 자아에 대한 그의 관심은 ‘도덕적 자아(The Moral Self)’와 같은 개정판 『윤리학』 15장 제목이 시사하듯 전기, 중기를 거쳐 후기 듀이에서도 계승되고 있음을 알 수 있다. 그가 추구하는 ‘도덕적 자아의 실현’은 타자, 공동체와 고립된 자아가 아니라, 타자와의 관계에서 고려된 자아이다. 듀이는 타자와 충실하게 관계 해 온 자아는 타자와 단절된 혹은 그와 대립되어 발달된 자아보다 완전하고 폭넓을 것이어서, 자아실현만을 목적으로 삼을 경우 자아의 보다 넓은 발달을 가능하게 하는 관계 자체에 대한 주의를 망각할 위험이 있다고 경계했다(LW7: 302). 이렇게 듀이의 윤리학이 한편으로는 자

아와 타자, 세계에 대한 관심의 윤리이자, 다른 한편으로는 환경에 대한 적응 차원에서 공동선에 있음은 전 시기에서 계속되고 있다.

한편으로, 칸트에 대한 비판에서 구축한 듀이의 도덕적 목적에서 이제 선악은 실제로서의 선과 악이 아니라, 좋고 나쁨으로 바뀐다. 듀이는 그린을 따라 “선은 보다 더 낮고 자 하는 끊임없는 노력에 있다”(EW3: 384)고 하며, 다음과 같이 말한다.

그 사람이 과거가 아무리 나쁘다고 하더라도, 지적, 심미적, 사회적 활동의 범위가 아무리 제한되어 있다 하더라도, 만일 그가 자신의 과거에 불만을 느끼고, 그 불만이 자신의 행위 속에 나타나 있다면 과거의 행위를 묵인하고 만족하게 된, 꽤 괜찮은 과거를 지니고 보다 높은 삶의 수준을 가진 사람보다 더 나은 것으로 간주된다. 왜냐하면 과거의 행위는 **행위**가 아니라, 수동적인 향락일 뿐이기 때문이다. 다른 한편 나쁜 사람은 나쁜 그 자체를 사랑하는 사람이 아니다. 그러한 사람이 있다면 그는 미친 인간이나 악마일 것이다. 모든 행위는 그것이 좋은 것이든 나쁜 것이든 어느 정도 만족, 다시 말해 좋음을 위한 것이다.(EW3: 374)

선에 대한 듀이의 관점은 이후 중기 듀이의 윤리학에서도 그대로 이어진다. 듀이는 『철학의 재건』에서 과거에 아무리 좋은 사람이었다 하더라도 지금 선을 상실해 가고 있는 사람은 나쁜 사람이며, 지금까지 도덕적으로 형편없는 사람이었다 하더라도 현재 보다 나아질 경우 좋은 사람으로 간주했다.¹⁰⁷⁾ 나쁜 것은 무법성, 이기주의, 천함, 탈도덕화이며(EW3: 374-375), 나쁜 인간과 좋은 인간은 실재로서 존재하지 않는다. 듀이의 자연주의 윤리학에서는 보다 더 나은 인간, 보다 더 못한 인간이 있을 뿐이다. 요컨대 듀이에게서 선은 공리주의처럼 욕구를 만족시키는 것도, 칸트처럼 의무를 충족하는 것도 아니라, ‘승인할만한 것’으로 나타난다(LW7: 309).

나아가 칸트 윤리를 비판하면서 듀이는 검토되지 않은 삶은 살만한 가치가 없다는 소크라테스의 격언을 인용하며, 양심을 지성의 관점에서 이해한다. 듀이는 ‘양심’을 도덕적 초월의 실재로서 간주하는 것이 아니라, 인성으로 성장한 ‘반성적 지성’(EW3: 365)으로

107) MW12: 180-181. Dewey, John(1920)., *Reconstruction in Philosophy and Essays*, in J. Boydston (ed.), *Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, Vol. 12. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 2008. 이유선 옮김, 『철학의 재구성』, 서울: 아카넷, 2014, 203쪽. 일본과 대만에서는 듀이의 *Reconstruction in Philosophy*를 『철학의 개조』라고 옮기고 있지만, 이유선은 ‘Reconstruction’을 ‘개조’로 옮기기에는 어감이 세다고 간주하여 ‘재구성’으로 바꾸었다. 그러나 이유선이 취한 ‘재구성’은 철학 또한 바뀌어야 한다는 듀이의 문제의식을 온전히 담기에는 소극적인 뉘앙스라는 점에서, ‘철학의 재건’이 더 나은 듯하다.

보았다. 그에게서 양심적인 것은 반성의 역할을 갖고 있는 지성의 사건으로, 이제 행위를 행위 조건과 함께, 이 조건에 부응하는지 분석하는 것에 양심의 존재가 작용한다(EW3: 365). 듀이에게서 ‘양심적인 것’은 더 이상 칸트에서와 같이 도덕적 초월의 지위를 갖지 않고, 자연적인 ‘지성’으로서 나타나 있다.

듀이는 공리주의자가 가치를 욕망과 만족의 경험과 관련지을 때 반대하지 않는다. 다만, 공리주의의 만족이 감정 사태에 지나지 않거나 고정된 목적을 전제하는 데서 듀이는 받아들이지 않는다. 듀이는 자연주의 윤리학에 서서 칸트 윤리학이 갖고 있는 형이상학을 완전히 제거하고자 한다. 칸트의 경우, 인간은 지각적 존재이자 이성적 존재로서 한편으로 자연적 충동에 따르며, 다른 한편으로 법칙으로서의 명령에 따르는 이원론을 벗어나지 못했다. 듀이는 욕구와 이성, 존재와 당위의 이원론을 칸트 윤리의 실패 지점이라고 본 것이다. 또한 듀이는 칸트의 윤리가 의무론으로서 형식주의 일변도에 그치면서, 도덕적 법칙과 불가분리의 관계에 있는 욕구와 경향성을 무시한다고 비판한다. 칸트의 윤리학이 의무의 윤리학이라고 한다면, 듀이의 윤리학은 좋음과 나쁨의 윤리라고 할 수 있다.

이상과 같이 듀이의 윤리학은 ‘보다 나은 것이 선(The better is the good)’(MW14: 193)임을 내세우는 좋음을 찾는 자연주의 윤리학이다. 이러한 듀이에게 가치는 그 자체로 독립적인 것이 아니며, 표준과 원리, 규칙이 그러하듯, 선에 관한 일체의 주의와 신념은 ‘가설’로서 인정될 뿐이다(LW4: 221). 나아가 듀이에게 덕 역시 개인의 덕이 아니라, 사회의 목적을 충족시키는 행위로서 환원된다. 1908년의 『윤리학』에서 듀이는 참된 도덕적 인간을 사회로부터 얻은 습관이 형성되고 작용하는 인간으로 규정하면서(MW5: 271), 전기의 관념론에서 벗어나 듀이의 윤리학은 프래그머티스트 윤리학으로 그 모습을 형성해 갔다.¹⁰⁸⁾

2) 자연주의 도덕교육

108) 쿠글란은 듀이의 윤리 이론의 지성적 근원을 헤겔주의에서 찾았는데, 헤겔주의에서 역사 혹은 현실 관념은 궁극적인 관념의 실현으로, 이는 개인의 선에 대한 작업이 필연적으로 전체의 선으로 이어질 것을 함축한다(Neil Coughlan, *op. cit.*, p. 78). 이런 의미에서 듀이 윤리 이론에는 전기 듀이의 영향이 남아 있다고 말할 수 있다. 전기의 관념론적 관점은 사회적으로 변용되어 듀이의 개인의 덕이 전체 사회의 선에 복무하는 윤리 도식으로 나아간 것이다.

(1) 경험의 성장으로서 도덕교육

듀이의 윤리학은 자아와 타자, 세계에 대한 관심, 공동체의 실현 및 ‘더 나은 것이 선’이라는 비실재적 선을 추구한다. 듀이의 자연주의 윤리학은 덕은 개인 고유의 것이 아니라, 사회적 관점으로부터 얻은 습관을 갖춘 것으로, 이는 듀이의 도덕교육의 문제의식을 뒷받침하고 있다. 듀이에게 도덕성은 고정된 결과가 아니라, 연속적인 과정이며, 도덕은 성장과 같은 것으로 넓은 의미의 교육이라고 할 수 있다(MW14: 194). 결국 듀이에게 도덕교육은 성장으로서의 도덕 혹은 교육에 다름 아니다.

듀이에게 성장은 더 나은 성장으로 이끄는 것으로, 경험이 이를 가능하게 한다. 물론 경험 자체가 성장을 필연적으로 함의하는 것은 아니다. 교육적으로 의미 있는 경험은 미래의 선을 위해서 학생의 삶의 희생을 담보로 하는 것이 아니다. 그것은 더 많은 경험을 보장하거나 새로운 경험에 참여할 수 있게 할 때 성립한다.¹⁰⁹⁾ 이러한 경험의 원리는 두 가지인데, 하나는 연속성의 원리이고 다른 하나는 상호작용의 원리이다.

경험에서 연속성 개념이 등장하게 되는 것은 우리가 갖는 경험의 질 때문이다. 어떤 경험은 그 자체로는 유쾌하고 즐거울 수 있지만, 이후의 경험과 관련성을 갖지 않을 수 있다. 또한 어떤 경험은 비교육적인 경험으로, 이후의 경험의 성장을 왜곡할 수도 있다. 문제는 고립된 개별 경험이 파편적이고, 해체적 습관을 낳을 수 있다는 것이다. 가령, 전통적 학교든 새로운 학교든 구성원 학생들은 모두 경험을 하지만, 그들이 경험한 그 ‘질’은 다를 수 있고, 그것은 유의미성 여부로 나뉠 수 있다는 것이다. 현재의 경험은 당면한 것에만 영향을 미치는 것이 아니라, 그 효과는 이후의 경험에도 영향을 미친다. 거꾸로 말하면 모든 경험은 그 자체로 존재하는 것이 아니라, 이후의 경험에 근거하여 존재할 수 있는 것이다. 이렇게 경험의 연속성 개념은 경험의 질을 고려하려는 것이다(LW13: 11-13).

경험하고 겪었던 이전의 경험은 경험하고 겪는 현재의 경험에 영향을 미친다. 이러한 경험의 연속성은 듀이의 ‘습관’의 사실에 의존하고 있다. 이후에 자세하게 설명하겠지만, 듀이의 습관은 정서적, 지적인 태도 형성을 포괄하는 것으로 환경에 대한 반응을 효과적으로 하게 해 주는 기제이다. 요컨대 듀이의 경험의 연속성이란, 모든 경험은 이전의 경

109) Nel Noddings, *op. cit.*, p. 35쪽.

험을 배경으로 해서 이루어지고, 또한 이후의 경험에 영향을 미친다는 것이다. 이러한 경험의 연속성의 대표적인 예가, 신체적, 지적, 도덕적 차원에서의 발달로 나타나는 성장이다. 문제의 성장 개념이, 교육적인지 여부는 그것의 발달이 ‘전체적 성장(growth in general)’을 촉진하는지 여부에 달려 있다. 이런 의미에서 강도나 갱스터, 혹은 부패한 정치가 같은 경우 해당 분야에서 전문적인 강도, 갱스터, 부패 정치가가 될 수는 있을지언정, 그것으로 성장했다고 평가 받지는 않을 것이다. 왜냐하면 교육적인 성장은 그 발달이 지속적인 성장을 야기할 때 가능하기 때문이다(LW13: 18-20). 이상의 경험의 연속성을 염두에 두면, 듀이의 도덕교육은 도덕적 경험을 일회적으로 제공하고 끝나는 것이 아니라, 학생들의 현재 경험을 관찰하고 이후의 도덕적 경험을 계획할 때에야 가능하다.

다음으로 고려해야 할 경험의 원리는 상호작용이다. 경험에는 연속성이 있어야 할 뿐만 아니라 상호작용 또한 있어야 한다. 우리의 존재 방식이 세계 속에 산다는 것은 다른 말로 ‘일련의 상황’ 속에 산다는 것을 의미한다. 여기서 상황 속의 그 ‘속’이란, 꽃병의 꽃처럼 병 속에서 공간을 차지하고 있다는 것을 의미하는 것이 아니라, 개별자와 대상 혹은 다른 개별자들 사이에는 언제나 상호작용이 있다는 것을 의미한다. 이를 듀이는 상호작용이라고 하기도 했고, 트랜스액션이라고 명명하기도 했다. 교육적 경험에서 상호작용을 생각할 경우, 교육 경험을 야기하는 것은 개인의 외부, 객관적 조건에 그 근원이 있다. 그러나 그 ‘환경’은 단순한 물리적 환경만을 의미하지 않는다. 이를테면 교실에서 환경이란, 교사의 목소리, 눈빛, 분위기 등 외적 조건 전부가 포함된다. 경험을 유기체와 환경의 상호작용이라고 할 때, 그 때의 경험은, 동등한 권리를 갖는 객관적 조건과 내적인 조건들의 상호작용이다. 이들 객관적, 내적 요소들이 상호작용을 통해 이른바 ‘상황’을 만들어낸다. 개인이 세계에서 산다는 것은 상황 속에 있다는 것을 의미한다. 그러나 그것은 앞서 언급한대로 단순히 세계 내에서 사물로서 공간을 차지하는 것이 아니라, 개인과 대상, 혹은 타자와의 상호작용으로 존재한다는 것을 의미한다. 결국 우리가 산다는 것은 경험한다는 것이고, 이는 개인과 환경과의 부단한 상호작용(interaction)을 의미한다(LW13: 22-25).

경험의 두 가지 원리, 연속성의 원리와 상호작용의 원리는 서로 별개의 것으로 존재하지 않는다. 그것들은 경험의 종적, 횡적인 측면이라고 할 수 있다. 이 상호관련성과 연속성의 원리 때문에 우리는 경험으로부터 배울 수 있고, 과거 경험에서 미래의 행위를 안내해 줄 규범을 발생시킬 수 있다.¹¹⁰⁾ 도덕의 관점에서 정리하면, 결국 듀이에게 도덕은

경험의 성장이다. 경험의 성장으로서 도덕교육은 도덕적 경험을 이루는 원리들을 모두 고려해야 한다. 즉, 학생의 경험에 영향을 미칠 수 있는 이전의 경험을 고려하고, 앞으로 도래할 이후의 경험을 염두에 두며, 학생의 경험에 영향을 미치는 환경, 교사 및 구성원 학생들의 관계까지 상호작용할 수 있는 환경으로 요청할 때, 도덕교육은 비로소 가능하게 된다.

(2) 행위에서의 습관, 충동, 지성

한편, 듀이의 도덕교육은 행위의 관점에서 좀 더 구체적으로 제시될 수 있다. 왜냐하면 듀이에게 도덕은 경험의 성장일 뿐만 아니라, 행위의 성장이기도 하기 때문이다(MW14: 194).

행위의 관점에서 듀이 도덕교육이 고려해야 할 것은 다음 세 가지, 습관, 충동, 지성이다. 도덕교육은 습관과 충동의 조정으로도 제시될 수 있는데, 이를 설명하기 전에 먼저 주의해야 할 것이 있다. 그것은 여기서의 ‘습관’과 ‘충동’은 우리의 일상적 의미의 ‘습관’ 및 ‘충동’ 개념을 의미하지 않는다는 것이다. 우리의 일상언어 습관은 듀이에 따르면 대개 나쁜 습관을 의미한다. 왜냐하면 일상언어 용례에서 고쳐야 할 대부분의 습관은 다양한 환경에 따라 적응하면서 환경을 조정하는 메커니즘 활동이 아니기 때문이다(MW14: 65). 듀이의 행위 이론에서, 가장 근원적이고 일차적인 것은 습관이다. 여기서 습관은 우리의 일상언어, 되풀이된 행동의 버릇을 의미하지 않는다. 오히려 듀이의 습관은 동사적인데, 그것은 ‘조직화된 활동(organized activities)’을 의미한다(MW14: 65). 이렇게 습관이란 단순한 반복(routine)도, 그 결과도 의미하지 않는다. 물론 메커니즘 활동으로 체화되기 위해서는 반복적인 기계화(mechanization)를 포함할 수밖에 없지만, 습관은 단순한 반복이라기보다는, 비록 기계화를 띠고 있지만 구체적으로 ‘의지’를, 자체 속에 환경을 통합하는 작용을 하고 있다. “환경에 단순히 적응하는 것이 아니라, 환경을 조정하는 것”(MW14: 38)으로서의 습관 규정은 바로 이를 말한 것이다. 습관이 메커니즘 활동이라는 것은 그것이 언제나 숙고하여 행위 할 경우 발생하는 비효율성을 피하게 해 주기 때문이다(MW9: 51; 이홍우 역: 99). 그러니까 듀이의 습관은 일종의 메커니즘의 작동이다(MW14: 50). 메

110) Richard J. Bernstein, *op. cit.*, 136쪽.

플로-폰티 식으로 말하면 우리는 이를 ‘신체-마음’ 도식의 활동이라고 명명할 수도 있다.¹¹¹⁾ 즉, 사고 또한 습관의 일부를 이루고 있으면서, 신체-마음을 조정하며 환경을 통제한다는 것이다. 만일 습관과 사고를 분리시켜 생각한다면 그것은 몸과 마음을 이원론의 관점으로 읽는 잘못을 습관에 투영시킨 것에 지나지 않는다(MW14: 49). 따라서 듀이의 습관은 그 자체가 사고를 함축한 것으로 보아야 한다. 듀이의 습관은 상황에 대한 직접적인 반응이라는 점에서는 신체적 메커니즘 활동이지만, 거기에는 단순한 기계적 반응이 아니라, 기민한 지적 반응을 띠고 있다는 점에서 지적 요소도 더해져 있다. 이렇게 메커니즘 활동인 습관에는 지적인 요소가 다양한 방식으로 우리를 연결시켜 주며, 그렇게 우리의 계속적인 성장을 가능하게 해 준다(MW9: 53; 이홍우 역: 103). 이렇게 다양한 환경 속에서 발현되는 메커니즘 활동으로서의 습관은 우리에게 경험의 성장을 확보하게 해 준다.

한편, 충동을 습관에 앞서는 것이라고 생각할 수 있지만, 행위의 관점에서는 오히려 습관이 일차적이고 충동은 이차적이다. 그러나 이차적이지만, 충동은 배우지 않은 본래적 활동으로서 행위에서 차지하는 그 지위는 대단히 중요하다. 듀이에게 습관이 환경 조정의 메커니즘 활동으로서 새롭게 재정의되듯이, 듀이의 충동 역시 ‘충동적 인간’과 같은 용례 속의 부정적인 함의를 갖지 않는다. 듀이에게 충동이란 인간의 지성을 유도하고, 습관을 교정하는 근원적인 힘을 의미한다. 다만 근원적인 추동력으로서 듀이의 충동을 결정적이고 불변의 힘으로 오해해서는 안 된다(MW14: 65). 어쨌든 행위에서 듀이에게 충동이 중요한 것은 충동이 활동의 재조직화를 결정하는 추축이고, 낡은 습관에 새로운 방향을 부여하여 습관을 변화시키는 행위주체(MW14: 67)이기 때문이다. 듀이에게서, 충동은 신체-마음 메커니즘 활동으로서의 습관을 변화시켜, 새로운 기제로 만들어 주는 역할을 한다. 습관의 재조정, 재조직의 추축으로서 행동에서의 충동의 지위는 습관의 영역과 구별된다.

한 가지 구별해야 하는 것은 본능은 충동이 아니라는 것이다. 공포와 같은 본능은 듀이의 행위에서 일차적 근원으로 간주되지 않는다. 왜냐하면 그것은 유기체가 환경과 상호

111) 메커니즘 활동으로서의 듀이의 습관은 메를로-폰티의 신체 도식에 비견될 수 있다. 물론 듀이의 지식론과 신체 주관으로 대상을 지각하는 메를로-폰티의 지각론 구도는 완전히 일치하지는 않는다. 그럼에도 메를로-폰티의 주관이 신체(le corps)이듯, 듀이의 습관 메커니즘 도식은 메를로-폰티 식으로 말하면, 신체와 마음의 불가분리의 관계를 강조한다는 점에서 ‘신체-마음 도식’이라고 할 수 있다. 듀이의 ‘신체-마음’은 이후 듀이의 형이상학의 ‘관계’ 범주를 다룰 때 다시 언급하고자 한다. 메를로-폰티의 신체 도식에 대해서는 다음 참조. 박찬영(2018a), 「메를로-폰티의 전기 언어 이론의 교육적 의미와 가능성」, 『교육철학』 제68집, 66-69쪽.

작용하는 그 존재의 참된 사태를 무시하고, 환경에서 유기체를 떼어 놓은 상태에서의 독립적인 생득적인 능력으로 충동을 해석하기 때문이다. 충동이 근원적인 것은 그것이 타인 혹은 문화를 자기 것으로 동화하는 매개를 거치기 때문이다. 아이의 충동은 사회적인 의존 없이는 효과적으로 발휘될 수 없다(MW14: 68). 결국 충동은 그것이 유기체의 환경과의 상호작용 속에서 발현된다는 의미에서, 언제나 그 구현은 습관과 관련되어 나타난다. 듀이의 충동은 필수불가결한 해방의 원천이지만, 그것이 언제, 어디서든 해방의 힘을 갖는 것은 아니다. 앞서 언급한 것처럼, 충동을 인간의 본능이 실체화된 것으로 간주해서는 안 된다. 오직 충동은 습관에 적절성을 줄 때에만 해방적 역할을 맡는다(MW14: 75). 이렇게 충동과 습관에 기초한 도덕은 정적인 불변의 도덕적 목적을 상정하는 그 어떤 이론과도 대립될 것이다. 듀이에게 도덕적 행위는, 그리고 개인적 차원의 도덕교육은 결국 이 습관과 충동의 조정에서 결정될 것이다.

그러면 듀이에게 지성은 행위에서 소외되어 있는가? 다시 말해 듀이의 지성은 흠이 그러하듯 정념의 노예에 지나지 않는가? 그렇지 않다. 조금 전의 기술처럼, 습관을 재조직하는 충동이 해방의 원천이지만, 그것은 습관에 적절함을 줄 때에 한에서만 그러하다. 지성은, 습관이 충동과 관계를 맺듯이, 그 역시 습관 및 충동과도 관계한다. 일견 습관이 지성을 제한하는 것 같지만, 그것은 메커니즘의 활동으로서 지각, 인식, 관찰, 예상, 추론, 판단 능력 등 인지적 요소를 갖고 있기 때문에, 습관이 풍성해지면 풍성해질수록 그만큼 지각과 관찰, 인식, 판단도 폭넓어진다. 다만 습관은, 충동이 반성적 사고를 할 수 없는 것처럼 스스로 인식할 수 없다는 점에서 제한적이다(MW14: 124). 듀이의 지성은 바로 습관이 스스로에 대해 인식할 수 없는 그 지점에서 발휘된다.

듀이에게 충동과 지성은 하나가 다른 하나를 지배하지 않는다. 듀이의 행위 이론에서, 비록 충동이 일차적이고 지성은 이차적, 파생적이라고 하더라도, 이러한 사실에서 지성이 충동에 의해 지배된다는 결론을 내려서는 안 된다. 왜냐하면 충동은 이후의 사태를 알지 못하며, 명령을 내리고 싶어도 내릴 수가 없기 때문이다(MW14: 175). 이런 의미에서 듀이의 사고는 흠의 이성처럼 충동의 명령에 따르는 노예가 아니다. 듀이의 충동은 의도적, 계획적, 반성적 판단을 수반하지 않는다는 점에서 그것은 사고를 지배하지 못한다. 그러나 고매한 철학자든 탁월한 덕을 실천하는 윤리교사든 모든 존재는 정념에 영향을 받지 않을 수 없다는 점에서, 충동은 적어도 지성을 고취시킬 수는 있다(MW14: 177-178). 충

두이 사고를 고취시키지만, 그것이 곧 지성의 역할을 무화시키지 않는다. 지성은 그 고유한 역할, 즉 충동을 사용하는 방법을 발견하는 일을 계속해 나간다(MW14: 118). 요컨대 두이에게 지성과 사고는 한편으로 충동에 영향을 받고, 다른 한편으로 강한 충동의 삶을 배양하는 것을 허락하면서, 가능한 미래의 결과를 상상하고, 처음의 충동을 또 다른 충동으로 전환시키는 충동의 해방자 역할을 견지한다(LW7: 187). 두이는 이 지성의 역할을 ‘숙고(deliberation)’라고 하였다. 두이는 인과율을 벗어난 초월적인 대상을 인식하는 이성 대신에 지성이라는 개념을 통해, 문제 상황 속에서 숙고를 통한 잠정적인 해결을 추구한다.

숙고와 관련해서 한 가지 더 고려해야 할 것은 ‘숙고’와 관련된 ‘상상력’의 역할이다. 두이에게 숙고는 예견된 결과들을 골라내어 문제상황의 혼란으로부터 현재의 경향을 해방시키는 역할을 하는데, 바로 이 점에서 상상력이 그 역할을 맡는다. 두이에게 숙고란 “다양한 행위 과정의 상상력의 리허설”(LW7: 275)이다. 다시 말하면, 숙고는 우리의 상상을 통해 다양한 행위를 예행연습 해 보는 것을 의미한다. 두이의 사고가 문제상황에서의 암중모색이듯, 상상력도 충동이 방해받을 때 새로운 충동으로 방향을 모색하기 위해, 예측 가능한 행위들을 떠올리는 모색을 의미한다(MW14: 113). 보다 구체적으로 문제상황에서 상상력의 역할은 한편으로는 ‘예견된 결과’를 떠올리고, 탐구를 통해서 상상의 가능성을 실현시켜 줄 수단을 찾으며¹¹²⁾, 다른 한편으로는 도덕적 사고에서 타자의 상황 속에 들어가는 공감을 가능하게 하는 수단 역할을 한다(MW4: 150). 도덕적 공감이 가능하기 위해서는 내가 아닌 타자의 입장, 감정에 설 수 있어야 하는데, 상상이 그 역할을 한다는 것이다. 요컨대 두이에게 숙고는 암중모색 중에 상상력을 발휘하여 가능한 행위를 리허설하는 것이라고 한다면, 상상은 가능한 행위를 떠올리며 직접적으로 그것을 이룰 수 있는 수단을 찾고, 도덕적 공감을 가능하게 하는 수단으로서도 기능하는 사고활동이라고 할 수 있다.

요컨대 도덕 행위에서 습관과 충동, 지성의 역할은 도덕교육을 고민할 때 필수불가결한 고려 대상이다. 도덕교육은 습관과 충동의 조정으로 고려되고, 사고와 숙고를 병행할 것을 요구한다. 이 중에서도 최고의 것은 습관인데¹¹³⁾, 도덕교육에서도 그 역할에 우리는

112) Jennifer B. Bleazby, “Dewey’s Notion of Imagination in Philosophy for Children,” *Education and Culture*, Vol 28, No. 2, 2012, p. 99.

주목하지 않을 수 없다. 행동에서의 요소들을 고려하면, 학생의 습관 형성이 다른 아닌 도덕교육의 그 시작과 끝이라고 할 수 있기 때문이다. 여기서의 습관 형성은 환경과 고립된 개별자의 덕의 함양을 의미하지 않는다. 그 습관은 환경과의 상호작용이라는 어린이의 경험 속에서만 형성되는 것이다. 다만 듀이의 습관은 지각, 예측, 인식, 판단을 함의할 정도로 한편으로 지성적이고, 다른 한편으로 도덕적인 성격을 갖는 ‘신체-마음 메커니즘 활동’을 의미하기 때문에, 그것은 행위적이다. 즉, 타인에 대한 평가에서는 인격으로, 자신의 성향을 평가할 때는 자아로서, 인지적, 정서적인 측면에서는 지식과 정서로서, 그리고 생활의 문제상황에서는 문제 해결력을 포괄적으로 함의한다.¹¹⁴⁾ 또한 지성이 개입되지 않은 습관, 사고 없는 습관, 기계적으로 행동하는 타성의 습관이 되지 않기 위해서는 숙고와 상상력의 역할 또한 도덕적 행위 속에서 고려하지 않을 수 없다. 이는 사고를 수반하지 않는 습관은 계속적인 성장을 포기하는 것을 의미하기 때문이다. 이를 염두에 두면 도덕교육은 습관 형성을 중심으로, 사고 및 숙고, 상상력의 발달을 고려하는 교육이어야 한다. 이러한 도덕교육은 무엇보다 학생들이 상호작용하고, 다양한 도덕적 상황 속에 참여하여 문제 해결의 경험을 쌓아가게 하는 성장으로서의 도덕교육이다.

이상의 논의는 1908년 판 『윤리학』 서문 중의 도덕의 세 단계 속에 응축되어 제시되어 있다(MW5: 17).

1단계: 직관적 혹은 습관적 행위 단계이다.

2단계: 의식적 개입과 재건을 갖춘, 주의에 중점을 둔 행위 단계이다.

3단계: 습관과 고차적 자아, 즉 인성 속에 의식적으로 방향 부여된 행위의 조직 단계이다.¹¹⁵⁾

듀이는 이 과정 중에 2단계로 갈 때, ‘사회화 과정’이 나타나고, 3단계에서는 습관에 기초한 행위 조직으로서 도덕이 사회적 차원을 낳는다고 보았다. 듀이는 인간 행위 그 자

113) J. E. Tiles, “Introduction: Human Nature and Human Nurture,” in *John Dewey. Critical Assessments*, Edited by J. E. Tiles, Vol. I, London and New York: Routledge, 1992, p. 2.

114) 김병길·송도선, 「듀이의 습관개념」, 『교육철학』 제18집(2000), 16쪽.

115) 1908년과 1932년의 서문의 차이는 특히 세 번째 단계에서 두드러진다. 세 번째 단계가 도덕적 단계라는 데서는 차이가 없지만, 1932년 판에서는 보다 이성적이고 사회적인 행위가 도덕의 필수불가결한 조건임에는 틀림없지만, 그것이 전부는 아니고 더 필요한 것은 보다 합리적이고 사회적 행위가 그 자체로 좋은 것으로서 선택되고, 가치 부여되어야 한다는 것으로 수정되었다(LW7: 14)). 다시 말해, 사회적 행위의 의미가 강조되고, 추가된 것이다.

체가 사회적이고, 도덕 판단이 사회적 산물이며, 도덕적 책임은 환경에 의해 마음에 형성된 당위 의식이라는 점에서, 도덕의 사회성을 필연적인 것이라고 간주한다.¹¹⁶⁾ 이를 염두에 두면서, 도덕교육 차원에서 민주주의 공동체로서 학교는 어떤 도덕적 목적과 방법을 갖고 있는가?

듀이에게 선이란 ‘보다 나은 것’이듯, 그의 목적 또한 방법과 유리된 추상적 실재를 의미하지 않는다. 그의 도덕이 넓은 의미의 교육에 다름 아니고, 그것은 경험의 성장 혹은 행위의 성장을 의미하였다. 그러면 경험의 성장을 야기하는 환경, 학교의 관점에서 도덕교육의 목적은 무엇인가? 『교육의 도덕적 원리』에서 듀이는 그것 역시 결국 도덕적 성장을 목적으로 한다고 했다. 그러나 듀이는 도덕적 성장 전체를 고려할 경우, 학교에서의 직접적인 도덕수업은 제한적이라고 보았다. 왜냐하면 직접적인 도덕수업이란 도덕에 관한 관념을 가르치는 수업으로, 이것이 좋은 인성이나 좋은 행위를 필연적으로 함축하지 못한다고 보았기 때문이다(MW4: 265). 대신 듀이는 도덕적 성장의 전체 영역(MW4: 268)을 고려하라고 제안한다. 그러기 위해서는 직접적인 수업은 아니지만 살아있는 도덕교육의 더 큰 영역들, 관련된 모든 주체, 매개하는 도구들, 모든 생활 자료를 통한 인성 발달을 목적에 두어야 한다는 것이다(MW4: 268).

듀이에 따르면 개인에게서 환경을 떼어놓을 수 없듯이, 학교 또한 사회에서 고립된 기관으로 존재할 수 없다. 만일 학교를 사회로부터 격리시킬 경우, 학교는 어떠한 도덕적 목적도 갖지 못한다. 학교가 공동체의 삶의 원형이 되지 못할 경우, 학교에서 시행하는 지적 훈련과 도덕적 훈련은 괴리될 것이고, 학교에서 권장하는 도덕적 습관 역시 특정한 목적에 한정된 습관 함양에 지나지 않게 될 것이기 때문이다.¹¹⁷⁾ 앞서 학교가 개인과 타자, 공동체와의 상호작용이 가능할 수 있는 민주주의 공동체가 되어야 한다는 것은 바로 이점을 두고 말하는 것이다(MW4: 271-274). 그러한 공동체가말로 다양한 사회적 교섭과 상호작용을 가능하도록 해 주어, 어린이들의 습관 형성의 질이 보다 더 개선될 수 있

116) 김태길, *op. cit.*, 126쪽.

117) 듀이는 도덕교육의 방법 차원에서, 사회적 기능을 갖지 못한 전통적인 수업은 학생들의 행위의 성장을 촉진시키지 못할 것으로 보고, 수작업을 권했다. 듀이에게 수작업은 단순한 반복 작업이 아니라 사회적 습관까지 발달시키는 활동이었다(MW4: 275-278). 수작업은 유럽의 새교육 페다고그들, 프레네, 드크롤리, 페리에르 등에 의해 강조된 활동이다. 이들은 듀이와 같이 수작업이 단순한 노동이 아니라, 지적인 의미는 물론, 사회적 의미까지 함의하는 것으로 수작업의 교육적 가치를 부여했다. 박찬영(2017), 174-177쪽.

고¹¹⁸⁾, 상상력의 리허설이 유감없이 발휘될 수 있도록 학생들을 조력할 것이다.¹¹⁹⁾

이렇게 듀이에게 도덕교육은 경험의 성장, 혹은 도덕적 성장을 목적으로 한다. 다만, 듀이에게 도덕교육은 직접적인 도덕적 관념의 교수가 아니라, 간접적인 도덕교육을 함의하는데, 이는 모든 교육을 본질적으로 도덕교육으로서 삼게 하는 토대가 된다. 듀이에게 수단과 목적은 실재의 양 측면이기 때문에, 모든 교육은 도덕적이고, 도덕적이어야 하며, 또한 모든 교육의 과정 역시 도덕적이어야 한다.¹²⁰⁾

3) 개인과 공동체

듀이의 자연주의 윤리학에서 가치는 초월적인 실재가 아니라, 환경과의 상호작용에서 생긴다. 같은 맥락에서 듀이에게서는 그것이 전기 듀이든, 중, 후기 듀이든 ‘선’은 보다 더 낮고자 하는 노력을 의미할 뿐이다. 듀이는 공리주의와 칸트주의를 비판하면서 도덕적 기능과 이상을 관심과 환경에 대한 적응, 공동선에서 구한다. 이러한 윤리학에 기초한 듀이의 도덕은 고정된 완성물이 아니라 연속적인 과정이다. 듀이의 성장은 경험 및 행위의 성장으로, 학교에서 도덕교육의 목적은 행위에서의 습관, 충동, 지성의 발달을 돕고, 그것이 가능할 수 있는 학교 공동체를 만들어가는 데 있다. 이와 같이 듀이에게 도덕의 관점에서 관심과 공동선이 시사하듯, 개인과 공동체는 그의 도덕교육이 고려하는 두 마리 토끼이다. 이 둘은 실제 상황에서는 불가분의 관계로 상호작용의 관계로 주어져 있다.

그러나 본 절에서는 개인보다는 개인주의가 듀이에게서 어떻게 해석되고 있는지 살펴 며, 그의 공동체는 거대 사회가 아닌 거대공동체를 지향하고 있다는 것을 윤리학과 도덕 교육적 관점에서 규명하고자 한다. 듀이에게 개인은 환경과 부단히 상호작용을 하는 존재 이기 때문에, 그것은 전통적인 의미의 더 이상 나눌 수 없는 ‘개체(individual)’를 의미하지 않는다. 1절과 2절에서 확인한 것처럼, 우리 사회에 지난 20, 30년 전 개체주의와 공동체 주의에 관한 윤리학적 논쟁이 있었고, 듀이 스스로 개인주의에 대한 직접적인 탐구와 공

118) 이주한, 「듀이의 습관개념과 교육」, 『교육철학』 제30집(2003), *op. cit.*, 202-205쪽.

119) 노회정은 문제해결 과정 속에서 행위 결과를 예상하고, 좋은 습관으로 인격 형성을 꾀하는 듀이의 도덕교육에서 실용주의 도덕수업의 원형을 읽는다. 노회정(2015), *op. cit.*, p. 136.

120) 임태평, 「6. 도덕교육의 철학」, 『존 듀이 - 철학적 탐구와 교육』, 서울: 교육출판사, 2005, 166-167쪽.

동체에 대한 성찰을 1927년과 1930년에 각각 제출했음을 염두에 두면, 개인주의와 공동체주의에 대한 듀이의 윤리학적 문제의식을 살피는 것은 의미가 있을 것이다.

듀이는 1930년에 『과거의 개인주의와 새로운 개인주의』(*Individualism, Old and New*)를 출간한다. 이 책은 1929년 미국의 마지막 호황기를 거친 뒤, 대공황에 직면하던 그 격변의 시기의 논문들을 묶은 것으로, 미국 사회의 시대 상황을 앞서서 반영하고 있다. 이 책에서 듀이는 고대 아테네와 르네상스 시대의 것을 능가하는 지적인 자원과 역량을 갖추고, 자연을 지배하는 이러한 시대에, 공동체는 부유해지는데 왜 개인의 생활은 개선되지 않는지 묻는다. 그는 자신의 가치를 자신이 가진 경쟁성 있는 금전적 능력에서 찾는, 한 마디로 경제적인 적자생존의 상황이라고 동시대를 진단했다(LW5: 46). 물질주의, 돈벌이에 대한 몰두, 즐거운 시간 보내기와 같은 시대의 조류는 “돈 문화(money culture)에서 살고 있다는 사실의 결과”(LW5: 55)라는 것이다.

듀이는 동시대의 미국 문화, 특히 여가, 놀이 및 스포츠만큼 과거 형태의 개인과 개인주의의 쇠퇴를 더 잘 보여주는 것은 없다고 하였다. 각자의 집에서 개별적으로 여가를 보내던 전통적인 방식 대신에 영화관에서 다 같이 모여서 관람하고, 유급 감독 아래에서 이루어지는 조직화된 스포츠는 순수 집단주의 정신을 부추긴다(LW5: 61). 이러한 개인주의는 일견 새로운 형태의 개인주의를 가시화하는 것으로 간주될 수 있지만, 그것은 ‘잃어버린 개인’의 다른 모습일 뿐이다. 왜냐하면 개별자들을 결속시켜 주었던 충성심이 사라져 버렸기 때문이다. 자신들의 일이란 사적이고 그 결과는 사적 수익으로 나타나는 곳에서는, 사회적 성취에서 나오는 만족감은 나올 수 없다. 그런 의미에서 경제적인 관점에서 듀이 동시대인들의 삶의 가장 현저한 특징은 불확실이었고, 개인들의 심리적 특징은 불안, 짜증, 초조, 바쁨 등으로 나타났다(LW5: 67-68).

새롭게 변화된 상황에서 사람들은 파편화된 존재 방식의 심리적 특징 등을 발현하지만, 여전히 이들이 의존하고 있는 개인주의는 구시대의 개인주의이다. 한편으로는 사상과 언론에서 개성의 억압이 일어나지만 아이러니하게도 경제적 차원에서는 경제적 자기-추구의 개인주의가 물질적 번영을 가져다주었다고 여기기까지 한다(LW5: 85). 『과거의 개인주의와 새로운 개인주의』가 나오기 삼년 전, 1927년 『공중과 그 문제』에서 듀이는 개인주의를 간략하게 개괄하면서, 개인주의의 시작을 로크의 개인에서, 그리고 그 연장선상의 프랑스 혁명에서 찾았다. 거기서도 듀이는 개인주의를 한편으로는 정치적 이념으로

서, 다른 한편으로는 경제적 이념으로서 읽었다. 즉, 경제적 자유주의에서 개인은 고립되어 있고, 시장주의 또한 인위적인 사적 이익을 위해 만든 것에 지나지 않았다는 것이다(LW2: 289-294). 듀이는 시대의 변화 속에서 전통적인 자유주의적 개인주의로 돌아가는 것도, 동시대의 병리적인 유사 해방적 개인주의로 돌아가는 것도 지양하고자 하였다.

물론 듀이는 새로운 개인주의가 무엇을 의미하는지 분명하게 명시하지는 않는다. 다만 그것은 적어도 다음 두 가지 조건들, 하나는 개인과 사회를 대립적으로 보는 시각을 그만두어야 하고, 다른 하나는 과거의 경제적 의미의 개인주의의 영속화에서 벗어나야 한다는 것에서 미루어 짐작할 수 있다. 듀이는 보다 적극적으로 사회적 효용에 초점을 둔¹²¹⁾, 시대의 변화를 초래한 과학과 기술을 이용하는 태도 변화를 요청하는데, 이때에도 간과해서는 안 되는 것은 그 과학의 도입이라는 것이 접근의 방법을 의미하는 것이지, 자기 완결된 일종의 실체로서 과학을 언급하는 것은 아니라는 것이다(LW5: 88-89). 이렇게 듀이에게는 탐구의 인식론이 윤리학에서도 견지되고 있는 것이다.

듀이의 개인은 탐구의 방법을 갖고서 시대의 변화에 따라 환경과 상호작용하는 개인이다. 물론 그 환경은 인문, 자연환경뿐만 아니라, 사회, 정치, 문화적 환경까지 의미한다. 그러한 새로운 시대의 변화 속에 등장한 개인들은 어떠한 관계 방식으로 공동체를 구성하는가? 듀이에게 사회는 단순히 개인들의 집합이 아니며, 그렇다고 해서 사회가 개인에 앞서는 것도 아니다. 듀이에게 가치와 선은 실재가 아니듯, 개인과 사회도 특정 개인과 사회 집단으로 존재하지, 비실재적인 추상의 ‘개인(the individual)’과 ‘사회(the society)’를 의미하지 않는다. 그렇다고 개인과 사회를 유기적인 것으로도 볼 수 없는데, 그런 관점은 개인과 사회를 불변의 실체로서 간주하고 그들 사이의 갈등과 모순을 은폐할 수 있기 때문이다(LW2: 355).

듀이는 현대 사회에서 나타난 공중(the public)의 상실을 통해서 그 원인을 숙고하고, 공중을 회복할 공동체를 고려하고자 한다. 듀이에 따르면 사회적 상호작용의 결과, “좋은 나쁜 간접적으로 그리고 심각하게 영향을 받는 사람들이 식별가능 할 정도로 뚜렷한 집단과 이름을 형성”(LW2: 256)할 때 그것을 가리켜 공중이라 한다. 공중에 대한 듀이의 문제의식을 낳은 원천 중 하나는 리프먼(Lippmann)에게 있다. 그러나 리프먼은 소수의 인사이드와 다수의 아웃사이드로 나누고, 전자를 능동적 행위자로 후자를 일반 공중의 방

121) Paul Kurtz, “Introduction,” LW5: xx.

관자로 간주하였다. 게다가 그는 정부에서 하는 일들이 기술적이고, 전문적이며, 복잡하여 공중에서 멀어지고 소수의 손에 운용된다고 보았다. 리프먼은 과거 아리스토텔레스 시대의 도시국가에서는 사회를 소규모로 유지하여 소수의 시민 참여를 가능하게 했지만, 현대의 거대 사회에서는 공중이 할 수 있는 일은 인사이드의 작업에 때때로 간섭하는 것이 전부라고 보았다.¹²²⁾ 이와 같이 리프먼이 민주주의 문제의 해결은 공중이 아니라 인사이드 엘리트층에게서 구하고자 했던 데 반해, 듀이는 공중의 상실된 원인을 검토하고, 대중도 지식인도 아닌 공중을 통해서 거대 사회를 극복하고자 한다. 즉, 듀이는 현대 사회의 경제 주체로서의 대중이 갖는 문제를 충분히 인식하면서, 소비 주체가 아닌 여론 주체로서의 공중에 토대한 민주주의를 모색하고자 하였다.

20세기는 기술 발달에 따라 과거에는 특정 지역의 사건에 지나지 않은 것이 대규모적으로 일어나는 거대 사회의 출현을 특징으로 한다. 듀이는 거대 사회의 등장에서 공중 소멸의 징후를 읽으며, 그 회복을 거대공동체에서 찾고자 하였다. 듀이는 거대공동체를 설명하면서, 『민주주의와 교육』에서 언급했던 강도나 갱스터 사례를 다시 들고 있다. 그들은 특정 영역 내에서는 성장했다고 평가 받을 수는 있을지 모르지만, 그러한 성장은 폐쇄적인 영역에서의 것으로 상호작용의 원리를 충족하지 못하는 것이었다. 반면에 거대공동체의 구성원들은 닫힌 영역에서의 성장이 아니라, 폭넓은 상호작용의 원리를 견지하기 때문에 공동체 내에서 통합적 인성의 충만함을 이룰 수 있다고 보았다(LW2: 328).

거대 사회를 거대공동체로 전환시켜 줄 구성원들의 상호작용 중에서 가장 중요한 것이 바로 의사소통이다(LW2: 324). 의사소통, 더 정확히 말하면 의사소통의 기능은 다른 아닌 지식인데, 거대공동체를 위해서는 사회적 지식의 발달이 무엇보다 시급하게 요청된다. 앞서 도덕교육에서의 습관의 관점에서 말하면, 공동체 구성원들은 무엇보다 의사소통을 위한 신체-마음 메커니즘 활동을 갖추는 것이 필요하다. 이러한 습관 도식 구축은 특정 엘리트, 전문가의 몫이 아니라 거대공동체의 상호작용에 참여하는 모든 이들에게 해당된다(LW2: 335). 또한 거대공동체의 구성원들에게는 사회적 탐구가 필요한데, 여기서의

122) 이 부분은 리프먼의 『환상의 공중』(*The Phantom Public*)에 대한 듀이의 리뷰를 요약한 것이다. John Dewey, "Practical Democracy," (LW2: 214-216) 듀이가 언급한 내용은 리프먼의 다음 『환상의 공중』에서 특히 2장, 3장, 4장에 잘 기술되어 있다. Walter Lippmann(1925), *The Phantom Public*, New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1993.

사회적 탐구란 실제 삶과의 연속성을 지닌, 결과를 예측하고 검증하는 과정을 의미한다. 그 결과가 바로 의사소통이고, 구성원들의 사고와 행위에 영향을 미치는 여론인데, 이는 사회적 탐구의 소산이다(LW2: 346). 이러한 사회적 탐구에 영향을 미칠 지성은 의사소통과 언어를 갖춘 체화된 지성(embodied intelligence)으로, 결국 거대공동체의 민주주의는 탐구하고 소통하는 삶의 방식으로서의 민주주의를 체화한 지성에 의존한다.

듀이에 따르면 의사소통이 활성화된 거대공동체가 이루어지기 위해서는 적어도 공중의 존재를 가로막는 시장주의적 관심이 공동체를 지배하게 해서는 안 된다. 그러나 시장주의적 관심이 없다고 해서, 그 자체로 의사소통의 거대공동체가 바로 출현하는 것은 아니다. 의사소통은 “공동의 목적에 이르는 수단일 뿐만 아니라 공동체의 감각, 즉 활성화된 교감”(LW1: 160)을 의미하는데, 이는 거대공동체의 출현이 기본적으로 공동체 감각에서 시작된다는 것을 말해준다. 자유롭고 완전한 의사소통이 가능한 공동체를 인식할 수는 있지만, 실제로 구축해야 할 공동체 논의의 시작은 사유 속의 공동체가 아니라, 일상에서 만나는 대면 공동체, 지역 공동체에서 시작해야 한다. 듀이는 지역 공동체의 재구성 논의를 더해 가지는 않지만, 공중이 자신을 발견하고 확인하는 가장 중요한 문제를 해결하기 위해서는 지역 공동체가 불가결하다고 강조한다.

지역 공동체를 확립해 가는 과정과 결과에서, 민주적인 공동체가 나타날 것이고 그 공동체의 구성원은 민주적 공중이 될 것이다. 공중이 그러하듯 민주적 공중 역시, 그것이 만들어지기 위해서는 기호, 상징, 언어를 통한 의사소통 및 탐구가 전제되어야 하고, 공중을 공중으로 실현시키는 최종적인 것은 다름 아닌 대화이다. 이렇게 듀이에게서는 민주적 공중은 의사소통과 탐구에서 만들어지기 시작하고, 대화로 완성된다.

요컨대 듀이의 새로운 개인주의와 공동체는 한편으로 탐구와 의사소통, 대화에 의한 공중의 탄생과, 다른 한편으로 민주적 공중의 확보에 의한 지역 공동체로 구현된다. 듀이의 도덕교육에서는 인식론에서의 탐구가 사회적 차원에서 작용하며, 다른 한편으로 도덕교육의 행위에서의 습관과 지성이 듀이의 공중과 거대공동체, 민주적 공동체의 탄생에 유효하게 작용한다는 것을 알 수 있다.

III. 어린이철학에 대한 듀이 철학의 영향

1. 듀이 형이상학의 영향

앞 장에서 듀이의 자연주의 형이상학을 이해하기 위해 필자는 반이원론과 제3성질 및 경험, '사건'과 '관계'라는 형이상학적 범주로서 개괄하고자 했다. 듀이의 형이상학 요소들은 모두 어린이철학과 관련되어, 서로 다른 방식으로 영향을 끼치고 있다. 듀이의 반이원론을 대표하는 신체-마음과 존재와 당위의 이원화 거부는 어린이철학에서 사고와 정서, 사실과 가치에 대한 탈이분법으로 이어지고, 듀이의 직접적, 질성적 경험의 대상인 제3성질은 립면에게서 수용되어 탐구를 실질적으로 이끄는 원동력이 된다. 끝으로 립면에게서 듀이의 형이상학적 범주 '관계'는 사고와 판단에서의 경험과 그 경험을 이루는 기준의 관계로 환원된다. 립면에게서 듀이의 관계는 판단의 중심축인 수단과 목적의 관계와 부분과 전체의 관계로 나타난다. 이 장에서는 이상의 논의들을 하나씩 비교 검토해 보고자 한다.

1) 사고와 정서, 사실과 가치의 이분법에 대한 비판

듀이는 자연주의 형이상학의 이름으로 기존의 사실과 가치, 신체와 정신, 유기체와 환경의 이원론을 모두 거부하였다. 칸트의 형식주의 윤리학이 듀이에게 비판 대상이 된 것도 물리적 인과법칙의 적용을 받는 현상계와 자유의지에 토대한 도덕 형이상학의 영역을 엄격하게 구분한 데 있었다. 듀이는 욕구와 이성, 존재와 당위의 이원론을 배척할 뿐만 아니라, 예술작품에서 재료와 형식이 불가분의 관계인 것처럼, 신체 또한 정신과 상호 의존적인 것으로 보았다. 그는 신체-마음은 자연과 생명, 그리고 정신이 서로 적응해 가는 과정의 결과로서, 정신이 신체를 사용하고 신체 또한 정신을 갖는 하나의 사태로서 간주하였다. 그 때문에 듀이는 신체와 정신을 떼려야 뗄 수 없는 관계임을 가리키기 위해서 이 둘 사이를 하이픈으로 연결하였다.

립면의 어린이철학이 듀이 형이상학의 영향을 받고 있는 것은, 사고와 정서, 신체와

정신, 사실과 가치 등의 이분법에 대한 거부에서 찾을 수 있다. 가령, 어린이철학의 교실 공동체는 어린이의 인지적 숙달뿐만 아니라, 정서적, 사회적 감수성도 자극한다. 어린이철학에서 교실 속 대화가 낳은 가장 가치 있는 산물 중 하나는 바로 이 증가된 감수성에 있다. 이러한 사회적 감수성이 없을 경우, 즉 그들이 언제 어떻게 사회적 규칙을 사용할지 전혀 알지 못한다면, 그들에게 규칙을 가르치는 것은 의미가 없을 것이고, 대인관계의 감수성이 장려되지 않는다면 그들의 사회적 발달 또한 좌절될 것이다. 어린이철학은 인지적 숙달을 꾀할 것으로 기대하면서도, 정서적, 사회적인 활동의 강화로 성장을 위한 역량을 고려하고 있다.

듀이의 형이상학이 상황 속의 존재에서 시작하듯, 어린이철학 역시 주어진 상황에 대한 파악을 우선적으로 고려한다. 상황 속의 문제상황을 파악하기 위해서는 단순히 인지적 측면뿐만 아니라, 정서적인 요소도 고려되어야 한다. 왜냐하면 상황 전체를 지배하는 성질을 파악하는 질성적 사고는 인지적인 것일 뿐만 아니라, 정서적 차원의 사고이기도 하기 때문이다. 어린이철학 도덕교육에서 어린이에게 사회의 지배적인 가치와 도덕을 가르칠 때, 그들에게 스스로 생각하고, 주어진 상황에서 다른 사람들의 관심이 나타내는 단서를 파악하도록 훈련시키며 자기 자신의 정동적 요구를 자각할 수 있게 하는 것은 그 때문이다. 어린이철학은 문제상황을 타개하기 위해 특정 상황에 특정한 방식으로 기계적으로 행동하는 것이 아니라, 문제에 대해 감을 잡고, 질성적 경험을 바탕으로 탐구와 대화를 통해서 문제상황을 확정된 상황으로 바꾸고자 한다. 문제상황을 확정된 상황으로 변화시키기 위한 윤리적 탐구 중의 도덕적 판단과 감수성은 서로가 서로를 요청하며 진행된다.

립먼은 다양한 상황 속에서 상황이 갖는 여러 차원에 대한 자각이 없이는, 어린이는 어떤 행위나 결정을 요구할지 알 수가 없기 때문에 지적인 반응의 선결요건으로서 상황에 대한 파악, 감수성을 요구한다. 이를테면, 어린이가 또 다른 어린이에게 위로하고, 고마움을 표하고, 조언하고, 화해할 상황일 경우, 실천을 통해서 어린이로 하여금 상황에서의 감수성을 더 하게 해 주어야 한다. 이런 이유에서 립먼은 사고와 행위의 이분법에 대한 비판을 넘어서, 사고와 정서 사이의 불가분의 관계도 숙고할 것을 권한다. 어린이가 주변 사람에 대해서 관심이 없을 경우, 보편적 규칙을 가르치는 것은 소용이 없을 것이다. 만일 그들이 타자의 감정에 무관심하다면, 타자의 필요에 공감할 수 없을 것이고, 역

지사지가 되지 않는다면, 도덕적 규칙을 알고 있다 하더라도 규칙에 따른 행동으로 이어지기가 힘들 것이다. 이러한 감수성은 타인에 대한 공감에 그치지 않는다. 부분이 들어 있는 전체 상황에 대한 감수성도 필수불가결한 것이다.¹²³⁾

같은 맥락에서 만일 정서가 단지 거친 힘으로 간주된다면, 이러한 시선방식은 검토되지 않은 것으로, 수정되어야 한다. 듀이에게 충동은 활동의 재조직화를 결정하는 추축이며 해방의 원천이었다. 그것은 낡은 습관에 새로운 방향을 부여하며 습관의 질을 높이지만, 충동과 습관은 뗄 수 없는 관계로서, 지성과도 독립적이지 않으며 이러한 충동과 습관, 지성의 불가분리의 관계는 불변의 고정적 도덕을 배경하게 하였다. 듀이와 마찬가지로 립먼 또한 인지적인 것과 정서적인 것의 분리를 허용하지 않는다. 그 때문에 교육은 보다 지적이고 보다 합리적으로 욕망하는 것을 가르치는 것임을 분명히 하며, 지성과 감정을 대결시키는 것이 아니라, 욕망을 지적으로 만들고 지적 경험을 정서적으로 만드는데 초점을 두어야 한다. 다만 립먼은 이들 간의 관계는 불가분리의 관계이지, 어느 하나가 다른 하나를 지배하는 관계는 아니라고 보았다. 인지적인 것이 정서적인 것을 누르며 지배하는 것이 아니듯, 정서적인 것이 인지적인 것보다 우위의 것으로 간주하고 이를 바탕으로 교육의 초점을 두어서도 안 된다는 것이다. 학교가 어린이에게 환경과의 상호작용에 적극적일 수 있는 필수불가결한 기능을 발달시키지 않고, 정서적 행동에만 머물러 있다면, 그 역시 인지적 숙달을 고려하지 않은 것이다. 이는 자신의 행위에 대해 도덕적 책임을 묻는 것을 박탈하는 교육적 모순에 빠지게 한다.¹²⁴⁾

끝으로 일반적인 여러 도덕교육 페다고지들은 여전히 사실과 가치의 이분법을 가정하고 있다는 것이 지적되어야 한다. 사실과 가치에 대한 이분법의 가정이 가진 위험은 무엇보다 가치, 도덕교육을 사실세계와 구분된 자기 충족적 실체로서 간주해 버릴 수 있고, 그것이 아니더라도 사실은 ‘객관적’이고, 가치는 ‘주관적’이기에 ‘사실’을 ‘가치’로부터 구분하는 것이 타당하다는 믿음을 야기할 수도 있다. 주관적인 것과 객관적인 것의 구분이 생기면, 가치 교육은 칸트 윤리학이 그렇듯 감성 없는 추상의 영역으로 되돌아간다. 이와 같이 사실과 가치를 분리하여 도덕교육을 할 경우, 반자연주의적인 접근은 주어진 상황에 대한 고려 없이 유심론으로 치닫거나 복합적인 상황의 애매함을 무시하는 주관적 관념론

123) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. 161.

124) *Ibid.* p. 163.

에 함몰될 수 있다.

어린이철학은 사실과 가치의 이분법을 극복하고자 한다. 어린이철학에서 가치는 숙고와 탐구 끝에 알려져야 하는 것이며, 어린이철학의 탐구 과정은 주관적인 것을 객관적인 것으로 돌려놓으려는 작업이다. 다만, 여기서의 객관적인 것이란 그것이 주관적이지 않다는 의미이지, 별개의 실재가 독립해 있다는 것을 의미하지는 않는다. 어린이철학의 윤리적 탐구는 맥락 속에서 진행되며, 맥락 속에서는 ‘사실’과 ‘가치’가 서로 다른 두 가지가 아니라, 사실적이면서 가치적인 문제로서 나타난다.¹²⁵⁾ 어린이철학은 프래그머티스트들이 사실 세계로부터 독립된 실체를 가정하지 않는 것처럼, 인식 주관에 독립된 실재, 혹은 그 자체의 동일성을 가진 형이상학적 실체를 근거 없는 형이상학적 가정으로서 간주한다.

2) 경험과 판단, 그리고 제3성질

우리는 존재를 인식의 관점에서 다룰 수 있고, 또한 형이상학적 관점에서 살필 수 있다. 듀이의 인식론에서는 질성적 사고를 반성적 사고와 상호작용하는 직관, 상식, 혹은 정서적 파악으로 이해하였고, 듀이 형이상학에서 제3성질은 직접적 경험 혹은 일차적 경험과 같은 차원의 것으로 질성적 경험에서 다뤄졌다. 듀이의 경험은 ‘하나의 경험’과 ‘완성적 경험’으로도 설명될 수 있는데, 전자는 경험의 구성요소들 전체에 스며들어 있는 성질이 통일성을 구성하기 때문에 가능하고, 후자는 과거의 누적적인 경험을 더하며 통합을 이룰 때 생긴다. 이러한 듀이의 경험은 정서적이기도 하고, 지적이기도 하다. 경험을 다루는 듀이의 형이상학은 존재의 포괄적인 특징을 파악하고 그대로 기술하려는 자연주의 형이상학에 토대해 있다.

립먼의 사고 교육에서도 그 과정과 전개에서 듀이 형이상학의 영향이 나타나 있다. 그 대표적인 것 중 하나는 앞에서 언급한 반이원론이며, 다른 하나는 주어진 상황에 대한 포착과 그에 대한 있는 파악으로서의 형이상학이다. 인식론에서 제3성질은 립먼에게서 탐구의 맥락에서 다뤄졌던 데 반해, 듀이에게서는 완성적 경험으로 형이상학적 차원에서 다뤄졌다.

립먼은 1991년에 자신이 탐구한 사고의 존재를 ‘고차적 사고’라는 이름으로 제출한 바

125) *Ibid.* p. 164.

있다. 이 ‘고차적 사고’라는 명명은 1995년까지 나타나다 2003년에 출간된 개정판에서는 사라진다. 그는 그것을 대신하여 여러 사고들을 ‘트랜스액션으로서의 사고’로서 제시하는데 이에 대한 논의는 듀이 철학의 체계적 변용을 다루는 다음 장에서 자세히 살필 것이다. 여기서 1991년 제1판의 『교육에서의 사고』를 거론한 이유는 듀이의 경험 및 제3성질과 립먼의 판단 개념의 관련성을 살필 수 있는 지점이 개정판에 비해 상대적으로 많이 나타나기 때문이다.

립먼의 사고 및 판단 개념은 비어즐리와 퍼어스 그리고 버클러의 형이상학적 개념과도 관련되어 있지만¹²⁶⁾, 그 빈도와 직접적 관련성을 염두에 두면, 이보다는 듀이의 경험, 완성적 경험, 그리고 제3성질과 연계시켜 살펴야 한다. 그럴 때 형이상학적 측면에서 이들 사이의 영향 관계를 더 잘 파악할 수 있다.

립먼의 경험 개념은 듀이의 경험 개념을 따르고 있다. 립먼은 경험을 감각과 같은 정신적 부분들로 이루어진, 원자론적이고 기계적인 것을 의미하지 않았다. 오히려 우리의 경험은 지각으로 구성되어 있는데, 더 엄밀하게 말하면 지각적 판단, 즉 가정, 가치, 의도, 판단이 일어나는 맥락으로 구성되어 있다고 해야 한다.¹²⁷⁾ 그러나 립먼은 듀이의 경험과 사고 개념을 보다 넓은 의미의 범주 속에서 통괄하고자 한다. 그것은 립먼에게 사고로 나타난다. 립먼에 따르면 사고 또한 경험으로 설명할 수 있다. 비판적 사고에서 하나의 기준인 관련성에서 경험 방식으로서의 은유가 동원된다. 은유적 사고는 특정 경험을 다른

126) 립먼은 *Thinking in Education* 제1판에서 ‘고차적 사고’를 소개하면서 이와 관련된 형이상학으로서 비어즐리, 퍼어스 그리고 버클러의 것도 관련지어 논의한 바 있다. 비어즐리는 비평 기준으로 복잡성, 단일성 그리고 강렬함을 들고, 퍼어스는 정신적 경험의 범주를 셋으로 제시하는데, 성질, 낱것으로서의 사실, 법칙성이 그것이다. 앞것들은 듀이의 제3성질과 같이 ‘볶은, 쓴, 지루한, 거친’ 등의 사례로 나타낼 수 있는 반면, 두 번째, 세 번째 것은 각각 추론적 인과 계열의 것이 아닌, 여기 지금 일어나는 것을 가리키는 ‘원사실성(raw actuality)’, 그리고 예측 가능한 일반 규칙과 일치하는 경향성을 각각 의미한다. 끝으로 버클러의 경우 복잡성이 주된 개념이다. 그에 따르면 존재하는 것이 무엇이든 그것은 복잡성이고, 이는 일부 복잡성을 포함하고, 동시에 다른 복잡성에 의해 포함된다(Matthew Lipman(1991a), *Thinking in Education* New York, NY: Cambridge University Press, pp. 93-94). 그런 의미에서 퍼어스와 립먼의 관련성을 논한 이지애의 논문은 주목할 만하다. 그녀는 퍼어스의 ‘탐구’ 개념과 어린이철학의 참된 탐구자를 비교하고, 퍼어스의 ‘창조적 사랑’, 매개된 과정으로 이어지는 탐구의 계속성이 립먼의 ‘탐구공동체’의 성격과 상통하고 있다고 짚고 있다(이지애, 「프래그머티즘철학과 철학·윤리 교육의 관계 맺기-퍼어의 “탐구공동체” 개념을 중심으로」, 한국철학윤리교육연구회: 『철학윤리교육연구』 제20권 제33호, 2004, 122-130.).

127) *Ibid.* p. 96.

경험 양식에 빌려온 낱말로 기술하는 것이다. 가령, ‘그는 번들번들한(garish) 넥타이를 매고 있다’고 할 때 혹은 ‘그는 요란한(loud) 넥타이를 매고 있다’고 할 때, 그 어느 것이나 정확히 내가 본 것을 나타내지는 못하지만, 때로는 내 경험을 청각적 측면을 강조하여, 혹은 시각적 측면을 강조하여 나타낼 수 있다. 은유는 여러 경험의 양식을 동반하는데¹²⁸⁾, 립먼은 이러한 사고를 일종의 ‘경험 과정’이라고 하였다.

한편으로 립먼에게서 판단은 우리가 경험하는 독특한 문제상황의 성질, 그리고 스키마 등과 관련되어 있다. 듀이와 마찬가지로, 립먼 역시 우리를 이끄는 것은, 우리가 놓여 있는 상황 속의 전체에 스며들어 있는 성질이다. 우리가 탐구자이든 아니면 예술가이든 우리는 항상 문제를 갖고 있는 상황에 놓여 있다. 이 상황이 독특한 것은 그 속에 스며들어 있는 성질 때문이다. 이를 듀이는 제3성질이라고 하고, 립먼 역시 듀이의 용법에 충실하여, 그것이 형용사의 형태로 정서적 함의를 가지는 전체 성질(whole-quality)이라고 명명하였다.¹²⁹⁾

듀이에게서 제3성질은 상황 속에 스며들어 있는 것으로, 이는 탐구를 이끌어가는 동력이었다. 물론 립먼에게도 이 입장은 견지된다. 다만 듀이의 이른바 외연적 방법은 앞서 살펴본 것처럼 보편적인 방법적 회의를 아니라, 주어진 상황 속에서 직접적 경험을 통해서 시작하고 문제상황을 반성적 경험의 대상으로 삼는 것으로 이어진다. 이렇게 질성적 경험은 반성적 경험을 이끌고 가며 완성시키며, 이러한 문제의식은 립먼에게서도 발견된다. 립먼에게서도 상황에 스며있는 성질에 대한 경험이 이후 문제상황을 해결하는 철학적 탐구를 이끌고 간다는 점에서, 질성적 사고는 반성적 사고에 앞선다. 우리의 판단이 일어나는 인지적 환경을 마련해주는 것은, 질성적 경험에 의해 인도되는 지성으로, 이 지성의 과정과 결과가 다름 아닌, 판단을 통합하고 판단에 의해 수정되는 스키마이다. 이 무의식적인 스키마는 고유한 문제상황에 언제나 작용하고 있고, 진행 중의 비판적 사고를 위해 사전에 관념을 제공하기도 한다. 탐구를 인도하는 상황을 지배하는 듀이의 제3성질은 립먼에게 판단과 비판적 사고를 가능하게 하는 스키마 과정으로서 계승되고 있다.¹³⁰⁾

128) *Ibid.* pp. 128-129.

129) *Ibid.* p. 208.

130) *Ibid.* pp. 88-89.

3) 관계로서의 사고

듀이의 자연주의 형이상학의 범주 중 하나는 사건이고, 다른 하나는 관계다. 여기서 관계는 듀이의 상호작용 그 이상의 것을 의미한다. 왜냐하면 관계에는 구성원들 사이의 관계들까지 고려하고 있기 때문이다. 앞서 언급한 예술작품의 재료와 형식이, 그리고 인간에게서 신체와 정신의 불가분의 관계도 듀이의 형이상학적 관계 범주의 사례들이다. 물론 듀이는 관계의 정점에 의사소통을 두고 있는데, 이 절에서는 사고에서의 관계를 중심으로 간략하게 다루고자 한다.

립먼에게 경험과 관계는 사고에서의 경험과 그 경험을 이루는 기준의 관계로 환원된다. 일차적 경험을 가능하게 한 제3성질이라는 것도 관계의 배열에 다름 아니다. 이런 의미에서 각각의 관계뿐만 아니라, 전체 배열 또한 고유한 의미와 성질을 가진다.¹³¹⁾

사고는 바람직한 경험 계열에 수단으로 작용할 수도, 아니면 그 자체로 만족을 주는 한에서 목적 가치를 가질 수도 있다. 수단과 목적을 이분법적으로 보는 것을 피해야 하는 것은 일차적으로 수단인 것이 때로는 직접적 만족을 주기도 하고, 또한 일차적으로 목적인 것이 수단-목적의 연쇄 속에서 작용하는 경우도 있기 때문이다. 립먼은 사고, 특히 판단의 숨겨진 중심축은 수단과 목적의 관계와 부분과 전체의 관계에 있다고 하였다. 그에 따르면 대체로 수단과 목적의 관계는 경험의 윤리적 차원과 관련된 것인데 반해, 부분과 전체는 심미적 차원의 경험과 관계한다. 이러한 이항 대립의 개념은 비판적 사고보다는 창조적 사고와 관련이 더 깊다고 적시한다.¹³²⁾

실제로, 수단과 목적의 관계는 듀이에게서도 강조된 바 있다. 가령, 단백질음식과 건강의 경우 이들은 영양 관계로 전자가 수단에, 후자는 목적에 상응하며 수단-목적의 관계를 갖는다.¹³³⁾ 립먼도 듀이처럼, 수단과 목적은 특정 맥락 속에서는 수단과 목적이 나뉘지만, 그것들은 수단-목적의 연쇄 속에 그 지위를 바꾸며 일어난다. 그러한 수단-목적의 연쇄는 주어진 상황이 다르기 때문이다. 립먼의 설명처럼 그 관계는 윤리적 맥락 속에서 보다 더 잘 두드러지지만, 립먼은 도덕적 상상력을 키우기 위해, 이러한 형이상학적 범주, 목적-수단 관계의 학습을 권장한다. 가령, 삼천 마일 떨어진 도시에 사는 할아버지 할머

131) *Ibid.* p. 208.

132) *Ibid.* p. 155.

133) Matthew Lipman(2003), *op. cit.*, p. 121.

니 집에 가서 1주일을 지내기 위해서는, 교통수단을 정해야 할 것이고, 표를 구입할 금액이 충분하지 않을 경우 그에 맞는 다른 교통수단을 이용할 것이며, 그 외에 필요한 옷이나 가방도 수단 차원에서 고려할 것이다.¹³⁴⁾ 이렇게 수단-목적의 관계는 자신의 바람을 실현시킬 수단을 필요로 하는 것이 목적임을 알고, 이를 위해 필요한 것을 숙고하는 것이다.

한편, 부분과 전체의 관계는 미학적, 형이상학적 차원에서 두드러진다. 가령, 배구 경기 중의 첫 세트는 이후 전체 경기 중에서 그 의미가 평가될 것이다. 또한 문단의 한 문장 혹은 문장 속의 한 낱말 역시, 전체 문단, 혹은 문장 속에서 그 의미가 규정될 것이다. 부분과 전체의 관계를 나타내는 사례는 그 밖의 일상에서도 쉽게 찾을 수 있다. 영화의 한 쇼트는 이후 신(scene)에 의해서 그 의미가 재규정될 것이고, 하나의 시퀀스는 더 큰 이야기 맥락 속에서 그 의미가 새로워질 것이다. 또한 오늘 오후 있었던 한 시간의 수업은 퇴근 후 하루를 반추할 때 하루 중의 한 사건으로서 그 의미는 재구성될 것이다. 이렇게 시합 중의 한 경기, 문장 속의 한 낱말, 아니면 영화 속의 한 가지 이야기처럼, 개별자가 전체 속에서 그 의미를 갖는다는 뜻에서 이들은 의미 의존적 관계(meaning-laden relationships)라고 할 수 있다. 의미는 관계에 대한 지각으로 얻어지기 때문에, 그것을 일반적으로 내재적(intrinsic)이라고 부른다. 거꾸로 말하면, 만일 어떤 것이 어떤 맥락도 갖지 않는다면 이는 어떤 의미도 갖지 않는다는 것을 의미한다.¹³⁵⁾ 대체로 예술은 부분과 전체의 관계에 대한 이해를 강조하고, 반면에 과학은 원인과 결과의 관계를 강조하는데, 사고 교육에서는 이 모두를 다루고 있다.¹³⁶⁾

학교에서의 경험이 통합적일 때 부분과 전체의 관계 경험은 일상에서 일어날 것이다. 학교에서 연극을 할 때 자신의 대사는 몇 줄에 지나지 않지만 자신의 역할이 소중한 것은 그 역할을 전체의 일부로서 보기 때문이다. 우리가 말하는 몇 줄의 의미는 다른 친구들의 대사에 달려 있다. 전체와 부분의 관계에 대한 이해는 그 밖의 모든 영역에서 적용된다. 야구를 할 경우, 모든 선수는 다른 선수가 무엇을 하고 있는지 보고, 알고 있다. 내가 타석에 설 때 우리 팀의 다른 선수들도 마치 자신이 타석에 들어 선 것처럼 타석에서

134) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. 168.

135) *Ibid.* p. 8.

136) *Ibid.* p. 57.

내가 느끼는 경험을 같이 하고 있다. 물론 그러한 전체-부분의 관계 경험이 일어나지 않을 수도 있다. 그러나 그것은 대개 학교에서의 교육이 삶과 삶의 통합에 실패했을 때 일어나는 일이다.¹³⁷⁾ 이런 의미에서 경험과 사고의 관점에서 통합된 삶은 부분과 전체의 관계로 연결된 일상 이해의 선결조건이라 할 것이다.

2. 듀이 인식론의 영향

듀이의 자연주의 형이상학은 사고와 정서, 사실과 가치의 반이원론과 직접적 경험의 대상인 제3성질이 탐구를 실질적으로 이끌고, 존재 범주인 관계가 부분과 전체와 같은 판단의 관계로 나타난 것에서 어린이철학에 대한 그 영향을 확인할 수 있었다. 듀이의 자연주의 형이상학과 마찬가지로, 듀이의 도구주의 인식론 역시 어린이철학에 직접적인 영향을 주었다. 그 결과 어린이철학에서는 탈신체화된 실체로서의 진리 대신에 맥락 속의 합당성이 강조되고, 듀이의 ‘보증된 주장’이 계승되며, 사고 또한 호흡하고 소화하는 자연적이고, 도구적인 것으로 간주되고 있다.

1) 합리성에서 합당성으로의 전환

전통적인 진리 개념 중 하나는 토대주의에 있다. 듀이 식으로 말하면 그것은 확실성에 대한 탐구로 나타난다. 토대주의적 진리관은 진술과 신념이 참인지 확인하기 위해서 그것이 지시하는 사태, 다시 말해 대상과 사건을 확인하는 것으로 충분하다고 전제하는 것이다. 이는 이른바 진리대응론으로서, 우리의 일상언어는 대체로 대응론에 기초하고 있다. ‘여기 있지 않은가?’ ‘내 말이 맞는지 안 맞는지 확인해 보면 알 것 아닌가?’라는 문제 제기는 ‘대상’을 전제로 한다. ‘비가 온다’고 말할 때, 그 진위 여부는 실제 비가 내리고 있는지 그 ‘사태’를 확인하면 충분하다. 그러나 대응론이 언제나 타당한 것은 아니다. 사실을 확인할 수 없는 진술의 경우가 많기 때문이다. 역사학이나 수학이 그러하다. 가령, 과거에 대한 역사적 기술은 경험적 진위 여부를 확인할 수 없을 때, 우리는 그 밖의 문헌과 비교하여 그 정합적 관계를 확인하고, 수학자들 역시 공리를 받아들인 뒤, 이로부터 타당

137) *Ibid.* p. 78.

하게 추론될 경우 옳은 것으로 정당화한다. 이렇게 진리를 사실과의 대응이 아니라, 기존의 다른 진술들과의 정합성 여부에서 찾으려고 하는 이론을 정합론이라고 한다. 문제는 이 정합론 또한 한계를 갖는다는 것이다. 가령, 역사학에서의 진술은 정합성을 충족하더라도 여전히 사실과의 대응을 필요로 하고, 수학 역시 정합성을 강조하지만, 그러한 주장은 특정 공리 체계 내에서 효용적 가치를 가질 뿐이라는 것이다.¹³⁸⁾

비판적, 논리적 사고를 강조하는 어린이철학은 페다고지이면서, 동시에 하나의 ‘철학’이라는 점에서¹³⁹⁾ 진리 추구를 목적으로 한다고 할 수 있다. 그러면 어린이철학이 추구하는 진리는 무엇인가? 그것은 확실성에 대한 탐구로서의 대응설도, 내용들 사이의 정합성 검토에 충실한 정합론도 아니다. 립먼은 자신의 진리 논의를 합리성에서 합당성으로 전이시키며 제시한다.

오늘날 ‘합리성(rationality)’이라는 낱말을 대할 때, 우리는 많은 경우 도구적 합리성을 떠올린다. 도구적 합리성은 목적을 상정한 뒤 목적 그 자체를 탐구하는 것이 아니라, 목적을 이루기 위한 가장 알맞은 수단을 찾는 이성을 의미한다. 도구적 합리성은 암중모색할 수밖에 없는 문제의 삶에서 수단을 찾는 데 필수불가결한 것이다. 그러나 도구적 합리성은 목적 그 자체에 대한 성찰이 아니라, 수단에 대한 모색에 머물기 때문에 그것은 때때로 도덕성을 침해할 수 있다. 왜냐하면 도구적 합리성을 추구할 경우, 필요에 따라 자신의 이익을 위하여 도덕적인 행동을 쉽게 거부할 수도 있기 때문이다.¹⁴⁰⁾ 립먼은 이러한 도구적 합리성을 수단-목적으로서의 합리성이라고 규정한다.

립먼은 다른 한편으로 위계 조직에서의 권위 분배와 관련된 합리성을 제시한다. 이는 위계적 조직을 갖추고, 그로부터 발현되는 권위와 관련한 합리성을 의미한다. 그러나 실제 현실 사회의 대부분의 조직들, 가령 군대를 위시한 교회, 정부는 도구적 합리성이나 권위 분배의 합리성 중 어느 하나만이 아니라, 두 가지 합리성을 혼재된 형태로 받아들인다. 이를테면 군대는 위계적인 조직이면서도 승전을 준비한다.

138) 넬 나딩스, *op. cit.*, 148-151쪽.

139) 불가리아 소피아 대학의 알렉스 안도노프 교수가 어린이철학의 특징에 대해 물었을 때, 립먼은 “어린이철학은, 철학을 뒤집어 놓은 것(inside-out philosophy)이다”고 했다. 즉, 립먼은 어린이철학을 전통철학의 인사이드아웃으로 규정한 것이다. Matthew Lipman(2008a), *op. cit.*, p. 106. 그러나 어린이철학은 하나의 철학으로서만 존재 의의를 갖고 있는 것은 결코 아니다. 오히려, 그것은 새로운 페다고지(*Ibid.*, p. 116), 즉 철학적-교육적 퓨전을 촉진하는 페다고지로서 자리매김 될 수 있다(*Ibid.*, p. 118.).

140) Niko Kolodny and John Brunero, “Instrumental Rationality,” *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.) <http://plato.stanford.edu/entries/patriotism>, 검색. 2019. 3. 3.

한편 학교는 또 다른 방식으로 합리성의 일변도에서 벗어난다. 다시 말해, 학교는 행정기관으로서 권위의 합리적 분배와 관련된 관료 체제이지만 언제나 관료주의적 합리성만 추구하는 것은 아니다. 학교는 한편으로 이른바 ‘교육받은 인간’을 기를 것을 목적으로 하고 있다.¹⁴¹⁾ “행위, 즉 자신이 헌신하는 활동, 판단 및 감정에서 나타나는 것 같은 삶의 형식이 바람직한 것으로 간주된 사람”¹⁴²⁾이라는 피터스의 ‘교육받은 사람(educated person)’의 정의와 같이, 립먼 역시 학교는 여러 가지 사정에 밝은 지적인 사람일 뿐만 아니라 합당한 사람을 형성하는 것이 목적이라고 밝히고 있다.¹⁴³⁾

그러면 립먼이 강조하는 합당성(reasonableness)이란 무엇인가? 그는 합리성과 대조시키며 합당성을 설명한다.

과학은 가능한 한 합리성의 모델이 되고자 한다. 그것은 일어날 것을 예측하거나 일어나는 현상을 설명할 수 있는 법칙을 형성하고자 한다. 과학은 과학에 대한 도덕적 역할을 인식할 수도 있고, 세상을 보다 더 낫게 바꾸기 위해 요청된, 그러한 개입이 없었으면 될 수 없었을 변화를 시도하고자 한다. 그러나 세계의 많은 측면들, 특히 인간의 행위를 다루는 것들은 과학의 특징인 정확성(precision)으로는 다뤄질 수 없거나 표현될 수 없다. 세계의 많은 측면에는 근사치(approximations)가 필요하며, 우리는 우리의 생각과 사물의 형상이 정확하게 대응되기를 기대하기보다는 적절함(the appropriate)의 감각을 발달시켜야 한다. 우리는 모든 세부사항에서 옳은 것이 아니라, 공정한 해답을 얻는 데 만족해야 한다. 우리는 엄밀히 말해서 ‘합리적’인 결과가 아닐지라도, 그것이 분별 있거나 합당한 결과라면 이에 만족해야 한다. 특히 윤리적인 논쟁에서는 더욱 그러한데, 왜냐하면 우리는 이런 경우의 논쟁들은 대부분 정확하게 해결될 수 없고, 또한 각 집단들이 체면을 세우고 자존심을 유지할 수 있도록 균형을 찾고 타협해야 한다는 것을 발견하기 때문이다. 우리는 교육을 합리성을 위한 거대한 실험실로 간주할 수 있지만, 그보다는 오히려 학생들이 합당한 시민, 합당한 동료, 합당한 부모로 성장할 수 있는 맥락으로 보는 것이 더 실재적이다.¹⁴⁴⁾

립먼은 과학이 다루는 정확성을 특징으로 하는 합리성 대신에 근사치, 적절함의 감각을 특징으로 하는 합당성을 강조한다. 그 때문에 립먼에게 교육은 합리성의 실험실이 아니라, 합당성을 갖춘 사람으로서 성장하는 ‘맥락’으로 재개념화 되었다. 립먼에서 진리란

141) Matthew Lipman, *Thinking in Education* (2nd ed.), New York, NY: Cambridge University Press, 2003, p. 11. 필자는 다음의 우리말 번역서를 참고하되, 인용 시에는 원서를 직접 참고할 것이다. 박진환·김혜숙 역, 『고차적 사고력 교육』, 경기: 인간사랑, 2005.

142) R. S. Peters (ed.), *The concept of education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1967, p. 9.

143) Matthew Lipman(2003), *op. cit.*, p. 11.

144) *Ibid.*, p. 11.

사실 그 자체를 전제로 한 대응설도, 내용들 간의 일치에서 참을 찾는 정합설도 아닌, 이와 같이 맥락에서의 합당성에 있다. 합당성은 언제나 근사치 주변의 것으로, 학생들에게 키워야 할 것은 적절함에 대한 감각이다. 립먼은 아리스토텔레스의 견해를 빌려 와서 확실성을 확보할 수 있는 보편적 원리가 아니라, 구체적인 상황에서 발현되어야 할 개연적이고 근사치적인 지식을 보다 더 나은 것으로 정당화한다. 이는 아리스토텔레스의 중용을 엄두에 두면 보다 쉽게 이해할 수 있다. 가령, 아리스토텔레스는 때로는 정의(justice)보다 근원적 공정성(equity)으로 번역되는 ‘에피에이케이아(epieikeia)’가 더 낫다고 한다. 왜 그러한가?

여기서 문제는 근원적으로 공정한 것이 정의로운 것이긴 하지만, 법에 따른다는 의미에서의 정의로운 것이 아니라 법적 정의를 바로잡는 것이라는 의미에서 정의로운 것이라는 점이다. 이것은 모든 법이 보편적이기는 하지만, 어떤 것들과 관련해서는 보편적 규정을 올바르게 말할 수 없다는 데 그 까닭이 있다. 따라서 보편적으로 규정을 세워 놓기는 해야 하는데, 올바르게 할 수 없는 경우 법은 잘못할 수 있다는 것을 모르지 않은 채, 대부분의 경우에 맞는 것을 취한다. 그렇다고 법이 덜 올바른 것은 아니다. 잘못된 법 안에 있는 것도, 입법자 안에 있는 것도 아니라 사태(pragma)의 본성 속에 있기 때문이다. 행위에 의해 성취할 수 있는 것들의 재료(hylē)가 바로 이러하니까(NE: 1137b).¹⁴⁵⁾

아리스토텔레스는 법은 보편적이지만, 그 법을 보편적으로 규정하기가 쉽지 않은 사태 그 자체의 본성을 짚고 있다. 행위 주체는 자신이 처한 상황에서, 따라야 할 법도 알고, 행위자 본인의 덕도 흠결이 없다 하더라도, 문제는 그 법을 보편적으로 규정하기가 쉽지 않은 것은 그 규정의 상황이 어떤 것인지가 미정의 사태로서 주어지기 때문이다. 문제는 법을 규정할 사태가 확연하지 않은 구체적 상황이기 때문에 근원적 공정성(epieikeia)이 더욱 더 요청된다. 근원적 공정성은 보편적 정의를 바로잡아 준다는 점에서 “정의로운 것이면서 어떤 종류의 정의로움보다 더 나은 것이다.”¹⁴⁶⁾ 립먼에 따르면, 아리스토텔레스의 근원적 공정성은 판단, 즉 ‘적절함의 감각’에 다름 아니다.¹⁴⁷⁾ 결국 보편적

145) Aristoteles, 강상진·김재홍·이창우 옮김, 『니코마코스 윤리학』, 서울: 도서출판 길, 2018, 197쪽.

146) Aristoteles, *op. cit.*, p. 197.

147) Matthew Lipman(2003), *op. cit.*, p. 208. 매킨타이어는 아리스토텔레스의 에피에이케이아(epieikeia)를 공정성이라기보다는 오히려 ‘합당성’이라는 관점에서 보아야 하고, 그것은 법의 적용 범위를 넘어선다고 하였다(MacIntyre, Alasdair C., *Whose justice? Which rationality?*, London: Duckworth, 1988, p. 120) 그러면 아리스토텔레스의 에피에이케이아(epieikeia)와 프로네시스(phronēsis)는 어떤 관계의 것인가? 주지하듯 phronēsis는 실천적

합리성은 그 자체로 충분하지 않고, 상황 속의 진리를 찾아가는 ‘적절함의 감각’에 의해 완화되어야 한다는 것이다. 그러나 합당성이 합리성과 대립된다 하더라도 합리성이 완전히 배제되지는 않는다. 왜냐하면 합당성은 절차의 합리성을 요구하고 있기 때문이다. 또한 합당한 것은 행위의 근거를 탐구하고 알아가는 것이기도 하다. 다시 말해, 합당성은 마치 의사가 표준 절차에 따라서 판단을 내리듯이 신중하게 합리적 절차를 수행하는 것이며 행위가 무엇에 토대하고 있는지 아는 것을 의미한다.¹⁴⁸⁾

또한 합당성은 감정의 교육 차원에서도 작용한다. 이는 ‘상황에 대한 감정의 적절성’을 고려하는 것으로 전개된다. 특히 도덕교육에서 다양한 감정의 부적합성은 문제가 된다. 하나는 특정한 감정의 발현이 상황에 맞지 않은 경우이고, 다른 하나는 상황에 필요한 감정이 일어나지 않는 경우이다. 이런 의미에서 상황에 대한 감정에서의 합당성은 도덕교육에서 중요하게 작용한다.¹⁴⁹⁾ 이 점에 대해서는 다음 장에서, 어린이철학 도덕교육론과 듀이 철학의 관련성을 논할 때 조금 더 자세히 다룰 것이다.

합당성은 한편으로는 어린이철학의 진리론으로서, 다른 한편으로는 감정 교육의 대상, 목적이 된다. 그러나 립먼에게 합당성은 진리론과 교육의 목적뿐만이 아니라, 일종의 규제적 이념 역할을 한다. 마치 칸트에게서 초월적 이념이 경험적 인식을 체계적으로 통일하는 규제적 기능을 수행하듯이¹⁵⁰⁾, 탐구와 사고를 중시하는 사회에서 립먼의 합당성은 향로를 찾는 선원의 북극성처럼 개인과 사회의 발달을 위한 규제적 이념이 된다.¹⁵¹⁾ 어린이철학에서 합당성과 민주주의는 어린이의 사고 발달의 이상적 이념이다. 정리하면, 립먼

지혜로서 학문적 인식이 아니라, “인간적 행위에 의해 성취될 수 있는 것들 중 최선의 것을 해야함에 따라 적중시키는”(NE: 1141b13-14) 것이다. 이는 보편적인 것과 개별적인 것과 관련되어 있지만, 특히 개별적인 것과 관련될 때는 경험으로부터 알려지는 것이다(NE: 1141b16-1142a25). 에피에이케이아와 프로네시스란 비슷한 개념같지만, 엄밀하게 이 둘을 구분하면 룡의 지적처럼 에피에이케이아는 다름 아닌 프로네시스의 능력을 의미한다. 프로네시스를 발휘한 것이 다름 아닌 에피에이케이아라는 것이다(Long, Christopher P., “The Ontological. Reappropriation of Phronēsis,” *Continental Philosophy Review* 35 (2002), p. 47).

148) *Ibid.*, pp. 101-102.

149) *Ibid.*, p. 131.

150) Immanuel Kant, 백종현 옮김, 『순수이성비판』 B671-B72, 경기: 아카넷, 2018, 811쪽. 포퍼 역시 추측과 반박으로 진리로 향해 갈 때, “진리 추구의 규제적 이념 아래에” 있다. Karl Popper, *Objective Knowledge*, Oxford: Clarendon Press, 1972, p. 126.

151) Matthew Lipman(2003), *op. cit.*, p. 205. 그러나 엄밀하게 말하면 립먼의 어린이철학의 규제 이념은 합당성 하나만이 아니다. 어린이철학의 규제 이념은 합당성과 함께 민주주의에 있다. 어린이철학은 한편으로는 합당한 인간의 교육으로, 다른 한편으로는 민주시민교육을 지향한다. Matthew Lipman(2008a), *op. cit.*, p. 117.

의 합당성 개념은 실천적 맥락에서 규제적 이념으로 작용하고, 맥락이 가진 특수한 상황 속에서 가능한 한 합당한 판단을 추구하고 있다.¹⁵²⁾

이상과 같은 립먼의 합당성은 듀이의 지식관과 어떻게 관련되어 있는가? 먼저 짚어두어야 할 것은 립먼이 합리성이 아니라, 합당성에서 진리관을 찾았다는 것은 정확히 듀이의 진리관과 일치한다는 것이다. 듀이 인식론에서 보편적이고 객관적인 진리는 존재하지 않는다. 듀이에게 지식이 되기 위해서는 진술이나 신념이 검증을 통과해야 하는데, 그 통과된 진술 역시 한시적으로 보증될 뿐이다. 물론 듀이의 논저에서 지식이나 진리라는 낱말을 발견할 수는 있지만, 그것은 특수한 맥락에서 국한된다. 듀이는 탐구의 조작과 통제에서 보증된 주장이 나타난다고 했다. 듀이는 신념이 상대적으로 주관적인 함의를 갖고, 지식이라는 표현은 객관적인 대상을 전제로 하기 때문에, 애매성을 피할 수 있는 ‘보증된 주장’ 혹은 ‘보증된 주장가능성’이 더 나은 기술어라고 했다. 어떠한 탐구도 다른 탐구를 초래한다는 의미에서 종결적 의미의 확고한 신념은 불가능하다. 립먼이 신념의 정당화가능성을 주장하든, 행동의 정당화가능성을 강조하든 그것은 모두 “자신이 주장한 것에 대한 보증을 제공”¹⁵³⁾하는 것이라고 말할 때, 우리는 다시 듀이의 ‘보증된 주장’을 마주하게 된다. 또한 립먼이 보다 나은 사고를 주장하는 사람은 그러한 사고가 맥락적 감수성을 포함할 것이라고 했을 때¹⁵⁴⁾, 그 ‘보다 나은 사고’는 듀이의 ‘보다 나은 것(the better)’을 사고에 적용한 것에 다름 아니다. 립먼은 ‘진리’에 대한 한 항목에서 다음과 같이 말한다.

처음부터 철학은 탐구나 탐색으로 묘사되었다. 철학자들은 지혜의 탐색자이자 애지자로서 자신을 묘사했다. 특히 진리의 본성에 관한 문제에서는 결코 교조적이지 않았다. 철학자들은 진리 문제를 깊이 숙고한다. 왜냐하면 그들이 진리론을 제출할 수 있다 하더라도, 어떤 수단으로 그것이 진리임을 확인할 수 있을지 확신할 수 없기 때문이다. 자신의 이론과 자신의 기준을 사용한다는 것은 순환론처럼 보일 수 있다. 그러

152) 김혜숙, 「도덕 판단교육을 위한 립먼의 합당성 개념 연구」, 경상대학교 국민윤리학과 박사학위논문, 2008, 88-89쪽. 김혜숙은 합당성 개념으로 립먼의 도덕판단교육을 일관되게 하고자 한다. 이 논문은 듀이 철학과 비교에서 제시해야 할 적지 않은 논의들을 놓치고 있지만, 대체로 논문의 주장과 근거는 무난하다. 이 논문의 티는 개념의 정치함을 때때로 놓치고 있다는 것이다. 가령, 논문은 “인식론적 측면에서 립먼의 합당성 개념은 정초주의와 반정초주의의 사이에 있”으며, “맥락의 특수성에 주목하면서도 ‘맥락-독립적’인 토대를 만들어 보고자 한 것”(88쪽)이라고 주장하지만, ‘개연성’과 ‘근사치’의 진리론에서 있는 립먼의 합당성은 근본적으로 ‘맥락-독립적’인 것으로 나아갈 수 없다. 같은 맥락에서 ‘정초주의와 반정초주의의 사이에 있다는 표현 또한 논리적으로 부당한 것이다. 엄밀하게 말하면 립먼의 합당성 개념은 어디까지나 반정초주의, 혹은 비정초주의에 서 있다고 해야 한다.

153) Matthew Lipman(2003), *op. cit.*, p. 207.

154) *Ibid.* p. 208.

나 이것이 철학자들이 진리를 믿지 않는다는 것을 의미하지는 않는다. 그것은 단순히 그들이 그 개념을 아주 당혹스러운 것으로 생각하고, 때때로 ‘진리’라는 낱말을 대체할 것, 가령 ‘보증된 주장’, ‘믿을만한 진술’, ‘확인 가능한 기술’ 등을 찾을 것이라는 것을 의미한다. 철학자에게는 진리가 도달할 수 없는 이상이지만, 그들은 마치 북극성에 결코 도달할 수 없다는 것을 잘 알지만, 항해할 때 계속해서 그것에 의지해서 나아가는 선원과 같이 유용한 개념을 계속해서 찾고자 한다.¹⁵⁵⁾

인용문은 립먼의 인식론이 듀이의 지식, ‘보증된 주장’을 따르고 있다는 것을 잘 보여준다. 인용문의 철학자들은 진리 이론을 숙고하지만, 그것이 최종적인 보편적인 진리를 발견했다는 것을 의미하진 않는다. 그들은 철학을 탐구로서 가정하며, 자신들이 발견한 것은 진리를 찾아가는 도중의 산물, 그래서 언제나 ‘보증된 주장’이고 ‘확인 가능한 기술’이라고 생각한다. 물론 인용문의 철학자들이 모든 철학자들을 대변하는 것은 결코 아니다. 립먼이 언급한 철학자들은, 보증된 주장이라는 그 진리론을 염두에 두면 다른 아닌 프래그머티스트들이고, 그 진리론은 듀이의 그것을 가리키고 있다.

2) 사고와 상상력의 강조

어린이철학에 따르면 그 진리론인 합당성을 키우기 위해서는 사고 교육이 불가결하다. 그러나 어린이철학의 교육론은 의미의 발견 차원에서도 정의될 수 있다. 어린이철학에 따르면, 교육은 학교의 본질에 의해서가 아니라 의미 발견에 의해 정의될 수 있다. 우리는 경험이 뒤죽박죽 섞이고, 단순히 사실적 정보에만 빠져 이를 삶의 의미와 연결시키지 못할 때, 경험의 무의미함을 느낀다. 무의미함은 단순히 알지 못하는 것 이상의 기본적인 문제이나, 그렇다고 해서 학생들에게 의미를 물건처럼 나눠줄 수는 없다. 의미는 획득해야 하는 것으로, 어린이철학은 난감한 상황 속의 어린이에게 의미 발견으로 안내한다.¹⁵⁶⁾ 그런 의미에서 어린이철학에서 교육이란 근대 학교가 제공하는 특수한 경험 형식이 아니다. 어린이철학에서는 삶에서 의미를 발견할 수 있도록 도와주는 그 모든 것을 교육으로 간주하고, 학교 또한 어린이로 하여금 의미를 발견할 수 있도록 촉진하는 한에서만 교육적이라고 평가한다.¹⁵⁷⁾

어린이철학은 의미, 특히 자신에 대한 의미를 발견할 수 있도록 ‘사고’를 고려한다. 이

155) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. 207.

156) *Ibid.* pp. 12-13.

157) *Ibid.* p. 6.

런 의미에서 어린이철학은 어린이로 하여금 의미를 확보하게 하는 사고 페다고지라고 할 수 있다. 어린이는 자신에 대한 의미를 얻기 위해서, 단순히 기존의 지식 내용에 대한 학습이 아니라, 사고, 특히 자신에 대한 사고를 배워야 한다. 여기서 말하는 사고는, 일상언어에서의 ‘사고’가 아니라, “의미를 습득하게 하는 탁월한 기술”¹⁵⁸⁾로서의 사고를 의미한다. 의미가 그저 주어지지 않듯이, 사고 또한 저절로 발달하지 않는다.

일상에서 우리는 사고를 의식하지 않는다. 강의를 하기 위해 집을 나설 때, 신발을 고쳐 신거나 문을 여닫을 때, 혹은 쇼핑을 하거나 저녁식사를 준비할 때, 아니면 메일을 쓰는 도중에 우리는 우리의 사고를 자각하지 않는다. 그러나 의식이 작용할 동안 우리가 사고하고 있는 것은 사실이다. 가령 느긋하게 시간을 보내면서 일련의 사고에 주목할 때, 그 순간에 사고를 의식하는 것처럼 착각을 한다. 비유컨대 영사기에서 흘러나오는 필름들의 연쇄처럼, 그것이 작동할 때 필름이 보이지 않듯이 사고도 꼭 그러하다. 우리가 활발한 토론에 참여할 때, 사고 과정은 빠르게 전개되며 신체적 행위와 구분되지 않는다. 즉, 토론 속에서 학생들은 코멘트에 귀 기울이고, 화자가 말하고 싶었을지 모르는 여러 가능한 의도를 생각하고, 자신의 뜻을 전개하며, 어떤 식으로 발언할지까지 고려하는 등 정신적 행위의 계열에 주목해야 한다.¹⁵⁹⁾ 이렇게 사고는 의식하든 않든 그것은 신체적 차원이든, 정신적 차원이든 일종의 행위로서 전개된다.

듀이의 인식론 혹은 지식론이 자연주의적이듯이, 어린이철학에서 사고는 호흡하고 소화하는 것처럼 자연적인 과정으로 간주된다. 그러나 사고가 자연스러운 호흡이나 발달의 영향을 받지 않는 소화 작용으로 비유되지만, 그 때문에 사고를 발달시킬 수 없다는 결론을 내릴 필요는 없다. 왜냐하면 어린이철학에서 사고는 자연적이지만, 도구로서도 인식되기 때문이다.¹⁶⁰⁾ 이 점에 있어서 어린이철학의 사고는 듀이와 같이 자연적이면서 다른 한편으로는 도구적이라고 할 수 있다.

어린이철학에 따르면 사고에는 보다 더 나은 사고와 그렇지 않은 사고가 있다. 대체로 이러한 구획 기준은 논리에 있지만, 어린이가 사고를 보다 효율적으로 하기 위해서 논리를 따로 배울 필요는 없다. 언어를 습득하면 간접적으로 익히기 때문이다. 언어 학습에서, 유아에게 “너, 그걸 하면 벌 받을 거야”라고 말한다면 이는 어린이가 “벌을 받지 않으려면 그것을 하지 않아야 한다”라고 어린이가 이해할 것으로 가정하는 것이다. 이는 일종

158) *Ibid.* p. 13.

159) *Ibid.* p. 14.

160) *Ibid.* p. 15.

의 후견부정인데, 복잡한 추론이지만 유아는 아주 이른 나이에서 그것이 가능하다.¹⁶¹⁾ 그러나 추론을 잘 하든 못 하든 그것은 사고이다. 정의를 잘못 내리거나 분류하더라도, 사실을 무비판적으로 평가하더라도 이 모든 것은 사고이다. 어린이철학에서는 의식적이든 암묵적이든, 일련의 사고들은 거의 행위와 같이 진행된다고 간주한다. 다만 사고에는 더 효과적이거나 덜 효과적인 것이 있을 수 있는데, 어린이철학은 어린이로 하여금 보다 더 잘 사고하는 어린이로 전이시키고자 하는 페다고지로, 어린이를 철학자로 만드는 것이 아니라 보다 사려 깊은 합당한 개인이 되도록 돕는 데 그 목적이 있다.¹⁶²⁾

나아가 어린이철학에서의 사고, 더 정확히 말하면 사고 과정은, 듀이의 사고와 같이 활동을 의미한다. 립먼에게 사고는 복잡한 활동이다. 즉, 어린이철학에서는 그것이 철학적 사고이든 실천적 사고이든, 아니면 교과든 교과밖에서든 읽고 쓰고 춤추고 놀고 말할 때의 모든 사고는 사고 활동이다.¹⁶³⁾ 이러한 활동으로서의 사고에 반성적 사고가 포함되는 것은 말할 것도 없다. 듀이는 1933년의 개정판 『사고하는 방법』에서 사고의 여러 개념을 소개하고, 그 중에서 계열적이고 건설적인 반성적 사고가 ‘보다 나은 방식’의 사고라고 주장했다.

듀이의 반성적 사고는 연쇄를 특징으로 하고, 결론을 목적으로 하며, 탐구를 추구한다. 립먼에게서도 반성적 사고는 듀이가 언급한 보다 더 나은 사고의 특징을 보여준다. 왜냐하면 그것은 그 고유한 방법론과 절차, 시각을 고려하고, 동시에 ‘절차에 대한 사고이면서 내용에 대한 사고’¹⁶⁴⁾이기 때문이다. 반성적 사고는 그 고유한 방법과 절차를 가질 뿐만 아니라 내용에 대한 사고 행위라는 점에서, 그것은 메타 인지적 차원의 자기수정적 활동을 의미한다. 짐작할 수 있듯이 이러한 유사성은 립먼이 듀이의 『사고하는 방법』을 직접 참조하고, 인용하며, 거기서 반성적 사고의 기원을 찾는 데서 이미 예고된 것이다. 립먼은 문제상황에서 결과를 예상한 뒤, 실험을 하고, 문제가 미해결될 시 반복해서 해결될 때까지 탐구를 수행하는 듀이의 반성적 사고를 긍정한다. 그러나 립먼의 사고가 반성적 사고만으로 환원되는 것은 아니다. 그는 반성적, 비판적 사고 외에도 창조적, 배려적 사고 또한 강조하기 때문이다. 다음 장에서 자세하게 살펴겠지만, 립먼의 창조적 사고는 듀이의 질성적 사고에 대응하는 것이며, 배려적 사고는 규범적, 정서적, 행위적 사고로서, 사

161) *Ibid.* p. 15.

162) *Ibid.* p. 15.

163) *Ibid.* p. 15.

164) Matthew Lipman(2003), *op. cit.*, p. 26.

고로 하여금 가치의 구성요소를 갖게 하는 고유한 역할이 있다. 이런 개념들은 우리가 확인한 것처럼 듀이의 후기 사유와 연결된 것이다. 립먼은 자신의 비판적, 창조적, 배려적 사고를 제시할 때, 듀이의 철학적 기술어 ‘트랜스액션’을 취하여¹⁶⁵⁾ ‘사고의 트랜스액티브 차원’이라고 별도의 절로서 세 가지 사고가 서로 삼투하고, 서로를 보완한다고 밝히고 있는데, 이는 다음 장에서 밝힐 것이다.

끝으로 립먼의 인식론에서는 듀이에게서처럼 상상력의 지위와 그 역할이 강조된다는 것을 짚어두어야 한다. 립먼에게 상상력은 비판적, 논리적 사고에 대한 장애물이 아니다. 오히려 립먼은 사고가 훌륭해지기 위해서는 논리적이고 경험에 토대해야 하지만, “상상력이 풍부한 것도 훌륭한 사고의 하나”¹⁶⁶⁾라고 명시하고 있다. 추론의 맥락에서도 상상력은 유의미하기 때문에, 어린이철학에서는 형식적 추론뿐만 아니라 창조적 추론을 고려한다. 그러나 어린이철학에서 상상력이 차지하는 그 지위와 중요성은 추론의 맥락 그 이상에서도 발견된다. 어린이철학에서 어린이들은 주어진 사실만이 아니라, 가능한 세계에 대해서도 창조적인 사색 능력을 강화할 기회를 제공받는다.¹⁶⁷⁾

이처럼 어린이철학에서 사고의 맥락에서 상상력을 강조한 것은 듀이가 숙고 차원에서 상상력의 역할을 환기시킨 것과 일치한다. 앞서 살펴본 대로, 듀이에게 숙고는 관조가 아니라, 예견된 결과들을 고려하며 문제상황을 타개하는 것인데, 이 때 상상력이 작용한다. 듀이의 숙고는 ‘다양한 행위 과정의 상상력의 리허설’이기 때문이다. 듀이의 상상력이 경험을 재구성하여 존재하지 않은 것을 다루듯이, 어린이철학의 상상력은 주어진 사실에 함몰되는 것이 아니라 가능한 것의 견지에서 어린이에게 사색할 기회를 주는 원동력으로서 기능한다. 그 때문에 어린이철학이 비판적, 논리적 사고를 강조하면서 동시에 상상력과 창조성을 고무시키는 것을 두고, 이를 양립불가능한 시도로 간주해서는 안 된다.¹⁶⁸⁾ 오히려 어린이철학에서는 논리적 사고가 상상력과 창조적 활동에 의해 촉진되고, 역으로 상상력과 창조성은 추론 능력의 발달에 의해 촉진될 수 있을 것으로 가정한다. 자연적으로 상상력이 풍부한 것으로 간주되는 어린이가 철학에 대한 자연스러운 경향성을 갖고 있을 것이라는 어린이철학의 가정에는 철학과 상상력, 더 구체적으로는 사고와 상상력의 밀접한 관계가 암시되어 있는 것이다.¹⁶⁹⁾

165) *Ibid.* p. 197.

166) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. xv.

167) *Ibid.* p. 26.

168) *Ibid.* p. 64.

169) Jennifer B. Bleawby, *op. cit.*, p. 106.

3) 탐구 개념의 도입

듀이는 전통적인 인식론이 객관과 무관한 주관의 시각작용에 토대한 지각론이라는 것을 ‘관람자(spectator)’로서 묘사한 바 있다. 립먼 역시 탐구가 없이 주어지는 신념은 인간을 단순한 관람자로 전락시킨다고 말한다.

인간을 본성적으로 선하거나 악한 것으로, 마찬가지로 사회 역시 선하거나 악한 것으로 간주해버리는 것은 탐구를 통해 그것이 서 있는 개별 상황 속에 무엇이 책임이 있고, 그것을 어떻게 개선할 수 있을지 결정하는 모든 가능성을 배제해버리는 것이다. 사회와 인간의 본성에 관한 독단적 진술이 탐구를 제거하는 그 만큼, 인간은 자신이 살고 있는 사회를 만드는 능동적이고 참여적이며 책임을 갖는 이가 아니라, 수동적이고 무책임한 관람자(spectator)로 몰락한다.¹⁷⁰⁾

듀이와 마찬가지로 립먼에게서도 인식 주관은 사회를 반영하는 단순한 수동적인 거울이 아니라, 적극적인 참여자로 나타난다. 그리고 이들에게 주관을 관람자가 아니라, 책임을 가진 참여 주체, 탐구자로 만들어 주는 것은 탐구이다. 듀이가 사회적, 도덕적 맥락의 지식론을 찾은 것이 탐구이듯, 립먼 역시 탐구를 듀이의 ‘탐구’ 의미로 사용하고 있다. 립먼의 탐구는 교육실천 차원에서 기성의 패러다임과 새로운 패러다임의 구획기준이 된다. 다시 말해 교육실천을 일반적 실천의 표준 패러다임과 비판적 실천의 반성적 패러다임으로 나눌 때 탐구는 비판적 실천의 반성적 패러다임을 위한 필요충분조건이 된다. 학생들에게 세계에 대한 지식이 모호하고 불안정한 것으로 여겨질 때 그들로 하여금 탐구하도록 장려하는 반성적 패러다임에서, 교육은 다름 아닌 탐구로서 가정된다.¹⁷¹⁾

조금 더 엄밀하게 립먼의 탐구 개념을 살펴보자. 립먼은 우선, 탐구를 “자기-비판적 실천이고, 탐색적이며, 깨닫는 것”¹⁷²⁾으로 정의하는데, 이는 아래와 같이 보다 더 자세하게 확인할 수 있다.

탐구는 자기수정의 실천이다. 그러나 어떤 행위가 관습적이고 인습적 혹은 전통적

170) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. 157.

171) Matthew Lipman(2003), *op. cit.*, p. 18.

172) *Ibid.* p. 83.

이라면 그것은 탐구가 아니라, 단순한 실천이라고 불러야 한다. 그러나 그러한 실천에 자기수정이라는 이후의 실천이 더해지면, 그 결과가 탐구이다. 이러한 탐구의 정의가 지나치게 넓은 것이라고 생각하지 않는데, 왜냐하면 그것은 정확히 탐색하는 유아의 행위와 탐구하는 과학자의 행위 모두를 아우르고 있기 때문이다. 공이 떨어진 곳을, 아마도 소파 아래라고 여기며 추측하고, 더듬거리고 암중모색하는 어린이는 대안을 생각하고, 가설을 세우고, 실험하며, 점차적으로 ‘지성적’으로 여길만한 그 밖의 행위 양식에 참여한다.¹⁷³⁾

립먼이 위에서 언급한 탐구와 그 절차는 자기수정의 실천이라는 정의뿐만 아니라, 유아부터 전문 연구가 모두에게 탐구 활동은 대안 제시와 가설 수립, 실험이라는 과정을 거친다는 점에서 듀이의 탐구 과정을 거의 그대로 반영하고 있다고 할 수 있다. 앞서 듀이는 탐구의 과정을, 탐구의 사전 조건인 미확정의 상황에서 시작하여, 문제 설정, 문제 해결의 결정, 추론을 거쳐, 확정적 상황으로 이끌고자 하였다. 듀이에게 탐구는 문제상황을 비록 잠정적이지만 완결된 상황으로 바꾸어 놓는 것을 의미하였다. 이러한 탐구가 갖는 절차적 유사성보다 더 중요한 것은 탐구를 어떻게 이끌 것인지 숙고할 때, 탐구가 시작되는 그 처음의 문제상황에 대한 파악이다. 만일 자연이 도처에서 동일하게 이해할 수 없는 것이라면, 문제상황에서 우리는 어디서 먼저 그 착수처를 잡아야 할 것인가? 여기서 립먼은 듀이의 견해에 충실히 따른다. 그는 듀이의 문제상황에서 파악되는 그 특성, 제3성질에 주목한다.

탐구는 상황, 즉 맥락의 전체 혹은 장에서 일어난다. 상황은 ‘직접적으로 스며들어 있는 성질’에 의해서 생긴 전체이다. 이런 성질은 상황의 모든 구성요소를 전체와 묶어줄 뿐만 아니라 독특하며 분할될 수 없는 것이다. 어떤 두 가지 상황도 스며들어 있는 동일한 성질을 가지진 않는다. 우리가 상황에서 세운 구분과 관계는 순환적이고 반복 가능하지만 그 독특한 성질은 그러하지 않다. 이러한 성질은 ‘붉은’ 것, ‘딱딱한’ 것 혹은 ‘달콤한’ 것 같은 성질과 혼동되어서는 안 된다. 왜냐하면 그런 독특한 성질들은 어떤 상황 **내에서** 구별되는 성질이기 때문이다. 오히려 그러한 독특한 성질은 ‘당혹스러운’, ‘발랄한’, ‘절망적인’과 같은 말이 가리키는 것과 더 가깝다. 이런 성질들은 예술가를 인도하는, 창조적인 예술작품 속에 들어 있는 제3성질이다. 조지 유스가 일차적인 측면이라고 한 것이 이러한 성질과 유사한 것이다. 소크라테스의 탐구를 포함한 모든 탐구는 그러한 독특한 성질에 의해 이끌어진다.¹⁷⁴⁾

립먼은 제3성질에 대해 충분히 논하고 있는 듀이의 『논리학: 탐구 이론』을 인용하

173) *Ibid.* p. 178.

174) *Ibid.* pp. 85-86.

하고 있다. 그는 듀이를 따라 탐구는 반성적 사고가 아니라, 상황 속의 스며있는 성질이 우리를 인도한다고 말한다. 탐구는 그것이 소크라테스의 변증법적 탐구이든, 듀이와 립먼의 문제해결로서의 탐구이든, 그것은 모두 독특하고 직접적으로 경험된 상황의 성질에 의해 인도된다.¹⁷⁵⁾ 우리의 주목을 끄는 것은 탐구가 자기수정의 실천이면서도, 그 시작은 문제상황에 대한 파악을 중시한다는 것이다. 반성적 탐구 이전에, 질성적 경험에 의해 포착되는 듀이의 제3성질을 립먼은 받아들이며 이를 탐구 과정의 출발점으로 삼고자 하였다. 탐구에서 제3성질에 대한 립먼의 강조는 이후에 한편으로 그의 고차적 사고의 한 축인 창조적 사고의 정체를 해명하는 것으로 이어진다. 나아가 그것은 정서적, 감정이입적 측면뿐만 아니라, 평가적, 규범적, 행위적 측면까지 있는 배려적 사고를 이해하기 위해서도 필요하다. 상황 속에 스며있는 제3성질에 대한 경험은 정서의 외피를 띠고 있으면서도 탐구 전체의 방향을 이끌고 간다는 의미에서 암묵적인 평가적 요소도 없지 않기 때문이다.

이상과 같이 듀이의 보증된 주장은 립먼에게서 맥락 속의 합당성 개념으로 이어지고, 듀이의 자연주의적 사고 개념은 립먼에게서 호흡하고 소화하는 사고 활동으로 전해졌다. 또한 듀이의 탐구 개념은 립먼에게 심분 계승되었고, 심지어 탐구 과정 속의 반성적 사고와 그것을 이끄는 근원적인 질성적 사고의 대상인 제3성질 역시 립먼에게 각각 탐구의 절차에 대한 관심과, 탐구 전체를 이끄는 상황 속의 스며들어 있는 성질 개념으로 정확하게 대응되며 연속되었다. 이와 같이 듀이의 인식론은 어린이철학에 가시적인 영향을 끼쳤고, 그만큼 이 둘 사이의 관계는 긴밀하게 구축되어 있음을 확인시켜 준다.

3. 듀이 윤리학과 도덕교육의 영향

듀이의 자연주의 형이상학과 인식론은 듀이의 윤리학과 도덕교육을 함축하듯이, 어린이철학에 대한 듀이 철학의 영향 또한 그들 사이의 함축적 관계를 보여준다. 듀이 형이상학은 어린이철학에 사고와 정서, 사실과 가치의 반이원론을 야기하고, 탐구의 근원적 힘으로서 제3성질을 긍정하며, 형이상학적 범주의 관계를 판단 관계 범주로 전환시켰다. 또

175) *Ibid.* p. 86.

한 듀이 인식론의 영향으로 어린이철학은 맥락 속의 합당성으로서의 진리를 제시하였고, 듀이의 ‘보증된 주장’은 립먼에게 그대로 이어졌다. 이 같은 맥락에서 듀이의 윤리학과 도덕교육과 마찬가지로 어린이철학은 가치 실재론 대신에, 보다 나은 것이 선이라는 명제 하에 기존의 공리주의와 칸트 윤리학, 그리고 가치명료화 접근에 대한 비판으로 나아갔고, 원리와 규칙의 윤리학 대신에 문제상황 속에서의 탐구로 나타났다. 듀이의 경험의 성장으로서의 도덕교육은 어린이철학에서 사고의 성장으로서 나타났으며, 듀이의 습관 교육은 립먼에게서 사고기술의 함양으로 전개되었다. 동시에 사회적 차원의 도덕교육을 위해 교실을 공동체로 만드는 데서 이들은 일치한다. 그러면 듀이 윤리학과 도덕교육이 어린이철학에 미친 영향을 살펴보도록 하자.

1) 딜레마 토론과 가치명료화에 대한 비판

듀이의 도구주의는 윤리학에서 자연주의 윤리학으로 나타난다. 이런 관점에 서서 듀이는 공리주의가 도덕적 선을 만족과 쾌와 같은 자연적 특성에서 구한 것은 의의가 있다고 보았지만, 만족된 삶이 단순히 쾌의 감정에 지나지 않고, 고정된 최종적 목적이라는 관념을 전제하고 있다는 점에서 한계가 있다고 비판하였다. 다른 한편으로 듀이는 칸트 윤리학이 보편법 정신이 갖는 형식주의의 문제와 함께, 보편 법칙과 구체적 행위 사이의 연결 고리 부재, 감정과 별개로 존재하는 도덕법칙을 두고 칸트주의의 한계를 짚었다. 그러나 듀이 윤리학이 도구주의라고 하여 듀이의 자연주의 윤리학이 윤리적 상대주의를 의미하는 것은 아니다. 자연주의 윤리학에서 선은 단순히 만족된, 욕구된 것이 아니라, 반성과 숙고에 의존한다.¹⁷⁶⁾ ‘보다 나은 것이 선’이라는 명제에서 잘 나타나듯이 듀이의 윤리학은 모든 가치들이 대등하거나 단순히 취향에 지나지 않는다고 여기지 않는다. 듀이의 자연주의 윤리학은 가치중립적 태도를 거부한다. 게다가 듀이의 자연주의는 무어의 자연주의 오류를 범하지도 않는다. 성질(qualities)은 정의 불가능한 것이지만, 가치의 실재성을 상정한 무어와 달리, 듀이 윤리학에서 가치는 주관과 객관이 만나는 곳에서 그 지평이 열리는 것으로 생각되기 때문이다.

176) 황경식, 「John Dewey의 倫理學」, 韓國哲學會/韓國教育學會/존 듀이연구會, 『존 듀이와 프라그마티즘』, 서울: 삼일당, 1982, 148쪽.

립먼 역시 칸트의 의무주의 윤리학을 취하지 않는다. 그에 따르면 우리의 행위가 규칙에 부합하는 것만으로는 선하지 않으며 오로지 의무로부터의 행위만이 선하다는 칸트의 법칙주의 윤리학은 지나칠 뿐만 아니라, 이는 도덕성을 인격에만 부여하고 사회제도 및 절차에서 박탈한 결과, 도덕적 문제를 해결하는 것이 아니라 더 악화시키고 있다.¹⁷⁷⁾ 나아가 듀이의 자연주의 윤리학이 문제상황을 확정된 상황으로 바꾸는 도구로서의 탐구에 의지하듯이, 립먼의 윤리학은 만족과 쾌를 목적으로 하는 공리주의도 아니고, 보편법정식에 바탕을 둔 형식주의의 칸트주의 윤리학도 아닌, 탐구를 통한, 탐구에 의한 윤리학으로서 듀이의 윤리학을 계승하고 있다.

립먼은 윤리학을 “도덕적 행위를 이해하고자 시도하는 철학의 분야”¹⁷⁸⁾로서 정의하지만, 그의 윤리학은 도덕적 행위를 테오리아 하는 학문이 아니다. 그것은 “도덕적 문제와 도덕적 상황에 대한 객관적이고, 공정한 탐구”¹⁷⁹⁾를 의미한다. 이렇게 해서 립먼의 윤리학은 도덕적 행위를 이해하기 위한 윤리적 탐구로 전환된다. 그 때문에 윤리학의 목적 역시 직접적 해답을 제시하는 교화가 아니라, 어린이들에게 주어진 상황에서 도덕적 가능성을 보다 잘 이해할 수 있도록 도와주는 것이다.¹⁸⁰⁾ 요컨대 립먼에게 윤리학에 대한 철학적 접근은 특정 윤리 법칙이나 규칙을 제시하는 것이라기보다는 ‘윤리적 탐구의 방법을 강조’하는 접근이다.¹⁸¹⁾ 다만, 간과해서 안 되는 것은 윤리적 탐구가 윤리학에 대한 탐구로 환원되지는 않는다는 것이다. 왜냐하면 윤리적 탐구는 오로지 윤리학에 대한 탐구로 그치는 것이 아니라, 형이상학적, 인식론적, 미학적, 그 밖의 여러 인간 경험의 측면을 고려하면서, 학생들로 하여금 도덕 판단의 중요성과 함께, 학생들의 윤리적 감수성 및 배려를 발달시키고자 하는 것이기 때문이다. 립먼에게 윤리학이 윤리적 탐구로 제시된다는 것은 학생들에게 도덕 규칙 혹은 도덕 원리를 제공하는 것이 아니라, 결국 ‘도덕적 탐구의 실천을 익히도록 하는 것’이다.¹⁸²⁾

177) *Ibid.* pp. 193-194.

178) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. 188.

179) *Ibid.* p. 188.

180) *Ibid.* p. 188.

181) *Ibid.* p. 66.

182) *Ibid.* p. 66. 여기서 ‘도덕적 탐구’는 립먼의 기술이다. 또 다른 곳에서는 ‘윤리적 탐구’로서 『리사』나 교사용지도서를 설명하곤 한다. 윤리적 탐구와 도덕적 탐구를 구분할 수 있겠지만, 적어도 어린이철학 도덕교육에서는 이 둘을 구분하지 않고, 혼용해서 사용한다. 『리사』의 교사용지도서 제목이 ‘윤리적 탐구’이지만, 『리사』에 대해 설명할 때는 ‘도덕

이는 앞서 립면의 탐구가 수동적 관람자가 아닌 탐구자를 지향하듯이, 윤리적 탐구 역시 인간의 본성을 형이상학적 선이나 악으로 가정하는 것이 아니라, 개별 상황 속의 도덕적 주체에게 책임지울 것이 무엇인지 파악하고, 어떻게 문제를 개선해 나갈지 결정할 수 있는 모든 가능성을 염두에 두겠다는 것이다. 립면의 윤리적 탐구는 윤리학에 대한 탐구가 아니라, 그 밖의 모든 영역의 내용을 거쳐 가고 예측된 가능성을 열어 두겠다는 것이다. 이는 무엇보다 탐구 주체가 놓인 상황 이해를 돕기 위해서이다. 이는 앞서 듀이의 형이상학을 다룰 때, 상황 이론에서 이미 제시된 것이기도 하다. 듀이는 외연적 방법(denotative method)을 통해서, 탐구가 아무리 고도의 추상성을 갖는다 하더라도 결국 일상적인 경험에서 시작하여 일상적 경험으로 돌아온다는 전제의 방법론을 갖고 있다. 외연적 방법은 보편적인 방법적 회의로 시작하지 않는다. 그것은 문제상황 속의 탐구로부터 시작한다. 듀이의 외연적 방법에서 상황이 가장 근본적이었듯이, 립면에게서도 탐구 주체가 놓인 문제상황이 가장 근본적이다.

듀이가 보편적이고 방법적인 회의를 취하지 않듯이, 립면 역시 구체적인 문제상황 속에서 윤리적 탐구로 들어간다. 이와 같은 접근에 서게 될 경우 ‘가치명료화’나 ‘도덕적 딜레마 발달이론’은 거부된다. 물론 이러한 프로그램 또한 도덕적 탐구와 관련된 행위에 관심을 갖는 것임에는 틀림없지만, 그렇다고 해서 이를 윤리적 탐구로 간주해서는 안 된다. 윤리적 탐구는 적극적 듣기에서 시작하여 개념을 확인하고, 탐색하고, 발견하고, 질문의 가정을 검토하고, 논거를 제시하며, 그 논거의 강점과 약점을 확인하는 과정 속에서, 상호 존중과 협력으로 탐구적 대화를 변증법적으로 진행한다. 교사의 수업 활동에서 판서가 전부 아니듯, 이렇게 다양한 윤리적 탐구 활동을 단순히 가치명료화 하나로 축소시켜 버릴 수는 없는 것이다. 그러나 윤리적 탐구와 같은 ‘윤리학 하기’를 가치명료화로 환원시킬 수 없는 것은 단순히 탐구의 종식에 대한 우려 때문만은 아니다. 더 큰 문제는 가치명료화와 같은 접근은 보다 나은 가치와 보다 못한 가치에 대한 식별을 윤리적 탐구에서 제거시킨다는 데 있다. 가치명료화는 어떤 가치가 다른 가치 보다 낮거나 혹은 못하다고 간주될 수 없다는 입장에 서 있다.¹⁸³⁾ 그러나 듀이에게 ‘보다 나은 것이 선’이듯, 립면 역시

적 탐구’로 기술하는 데서도 잘 알 수 있다. 이는 어린이철학의 관심이 ‘윤리적’, ‘도덕적’이라는 낱말의 구분보다는 ‘탐구’에 있음을 보여주고 있다. 필자도 이에 따라 이 논문에서는 윤리적 탐구와 도덕적 탐구를 같은 함의를 갖는 것으로 간주하고 사용할 것이다. *Ibid.* p. 191.

상황 속의 합당성, 즉, 보다 나은 가치를 윤리적 탐구 속에서 추구한다는 것을 염두에 두면, 가치명료화는 비판의 대상이 될 수밖에 없다.

비슷한 맥락에서 립먼은 심리학에 기초한 도덕발달이론에 대해서도 비판한다. 도덕발달이론에서는 대체로 어린이는 성장하면서 발달론자들이 상정한 도덕적 개념을 갖게 된다고 가정하지만, 비록 그러한 주장에 대한 경험적 증거를 확보할 수 있다 하더라도, 중요한 것은 가치이론으로서 그것은 가치가 없다는 것이다. 왜냐하면 이른바 각각의 ‘단계’에는 실제로는 덜 성숙한 윤리적 행위와 성숙한 윤리적 행위가 공존하기 때문이다. 그 때문에 단계 이론 그 자체만으로는 이기심과 자기에(self-love)의 행위를 구분할 어떤 유효한 수단도 제공할 수 없다.¹⁸⁴⁾ 단계이론은 고정된 도덕 개념을 어린이들이 확보할 것으로 간주하는데, 거기에는 도덕적 개념들의 위계가 ‘실재’하는 것으로 전제되어 있다. 그러나 이는 ‘보다 나은 것이 선’이라는 윤리학적 명제에 기초한 어린이철학에서는 부정될 수밖에 없다. 립먼의 윤리적 탐구에서는 보다 낮고 그렇지 못한 것을 특정 상황 속에서 탐구해 갈 수는 있지만, 가치 자체를 실재하는 것으로 간주하고, 고정된 가치를 발견하며, 성장 속에서 이를 획득하는 것은 허용되지 않는다. 왜냐하면 그것은 실재주의적 선의 가치를 상정하고 있기 때문이다.

이와 같이 립먼의 윤리학은 윤리적 탐구 활동에 다름 아니다. 그 때문에 그가 저술한 중학교 윤리 교과서 『리사』를 일별하면 거기서 우리는 윤리적 이해에 대한 어린이들의 탐구를 확인할 수 있다. 즉, 이야기 텍스트에서의 아이들은 책임과 의무를 다하고 정의롭게 행동하지만 책임과 의무, 정의와 같은 가치에 헌신하기보다는, 윤리적 탐구의 절차에 대해 헌신한다.¹⁸⁵⁾ 윤리적 탐구는 상황 속의 가치 판단이기 때문에, 탐구에서 상황에 대한 인식이 중요하다. 이를테면 교사와 학생들이 잔인함에 대해서 탐구한다고 할 경우, 교실에서 교사와 학생들이 잔인함이 나쁘다는 것에 동의했다 하더라도, 이는 윤리적 탐구 차원에서는 큰 의미가 없는 결론이다. 왜냐하면 누군가 잔인하게 대우받았다고 주장하는 상황을 제시할 때, 참된 문제는 어린이에게 일어난 것이 잔인함의 참된 사례인지 여부가 될 것이다. ‘모든 잔인한 것은 나쁘다’는 진술은 ‘모든 정의는 선하다’와 같은 진술처럼 어

183) Matthew Lipman(2003), *op. cit.*, p. 37.

184) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. 184.

185) *Ibid.* p. 192.

렵지 않게 받아들일 수는 있지만, 이것으로 주어진 상황을 파악하는 데는 도움이 되지 않는다. 실제 립먼의 윤리학에서 핵심은 사실적인 구체적 사례를 결정하는 데 있다. 복잡성 속에서 상황 지각과 파악 능력의 감수성이 중시된다.¹⁸⁶⁾ 상황 파악의 능력을 갖추기 위해서는 시간이 필요하다. 그러나 이 시간을 요하는 지각의 발달은 전성설적 발달의 전개로서 드러나는 것이 아니라, 부단한 윤리적 탐구 활동의 결과이다.

립먼의 윤리학은 ‘윤리적 탐구’라는 데서 ‘윤리학 하기’에 다름 아니다. 그것은 정언명법과 같은 보편화정식이나, 도덕발달론에서 도덕적 사고의 정점을 나타내는 ‘보편화가능성’과 같은 개념들은 거부하지만¹⁸⁷⁾, 어린이철학 역시 행동 그 자체보다 행동에 대한 합당성을 강조하고, 상황과 맥락에 대한 감수성을 요한다는 점에서 의미론적 접근을 취한다. 또한 립먼의 윤리학이 자아실현의 윤리를 추구하지만, 그것은 자기 자신의 이상을 계획하고 실현하는 데서의 행위의 대안 양식들을 판단하는 데 치중한다. 요컨대 어린이철학에서의 윤리학은 실천 추론(practical reasoning)에 토대한 윤리적 탐구라고 할 수 있다.

2) 사고의 성장으로서 도덕교육

듀이의 교육, 즉 도덕교육이 경험의 성장에 다름 아니듯, 립먼에게 교육 혹은 도덕교육 또한 성장을 의미한다. 특기할 것은 도덕교육에서 립먼의 성장은 주로 사고에서의 성장으로 나타나며 이런 의미에서 그의 도덕교육론은 사고력 향상에 집중되어 있다고 할 수 있다. 립먼에 따르면 ‘도덕화(moralizing)’는 어린이를 도덕적으로 성장하도록 돕는 것을 의미한다. 어린이의 도덕적 성장을 돕는다는 것은, “어린이로 하여금 이성적으로 생각하고, 건설적인 행동 패턴을 키우고, 자신의 감정과 타인의 감정에 주의 깊게 하고, 상호주관적 맥락에서 감수성을 키우며, 타자에 대한 자신의 필요와 기대에 관련해서 균형 감각을 얻게 하는”¹⁸⁸⁾ 것이다.

186) *Ibid.* p. 193.

187) *Ibid.* pp. 60-61. 립먼이 보편화가능성을 거부하는 일차적인 이유는 아동기에 대한 발달심리학자들의 이해 혹은 편견을 타파하기 위한 것이다. 피아제와 콜버그에서 어린이의 도덕발달은 저차에서 고차로의 선형적 발달론을 취하고 있는데, 립먼을 위시한 어린이철학자들은 발달론자들이 갖는 아동기에 대한 이해를 아동기에 대해 철학적으로 검토되지 않은 선입견으로 간주한다.

188) *Ibid.* p. 171.

인간이 성장한다는 것은 양화 가능한 신체와 정신의 발달이 아니라, 질, 다시 말해서 성숙과 심화된 이해 및 풍부한 세계 경험을 의미한다.¹⁸⁹⁾ 다시 말해 인간에게서 성장은 심신의 성숙과 함께, 보다 깊어진 이해 및 타자와 세계와의 관계로서의 경험을 풍부하게 갖춘다는 것을 의미한다. 어린이의 성장을 도우는 도덕교육은 자아와 타자 및 세계에 대한 깊은 이해와 경험 등의 다면적 발달을 꾀하는 것을 의미한다. 성장으로서의 도덕교육은 어린이의 사고와 판단의 힘과 능력을 회복시키고, 자신이 선택한 성장 노선으로 스스로를 이끌어 가며, 자신과 또래 사이, 혹은 자신과 성인 사이, 혹은 자신과 자신들이 살아야 하는 관습과 제도 사이의 무수히 많은 관련성을 식별할 수 있도록 돕는 데 그 역할이 있다. 어린이철학의 도덕교육은 사고의 성장을 통해서, 자신과 관계 맺는 타자와 세계의 관련성을 이해하게 하여 그 ‘의미’를 발견하게 하는데, 이는 그 때에야 비로소 아이들이 인간 경험의 도덕적 차원을 이해하고, 그 이해에 기초한 행동을 할 수 있을 것으로 기대되기 때문이다.¹⁹⁰⁾

도덕교육의 관점에서 어린이의 사고 성장을 위해서 직접적으로 필요한 것이 사고기술이다. 어린이철학 도덕교육에서 사고기술을 강조한 것은 궁극적으로 우리 경험의 도덕적 차원을 이해하고, 그를 통한 실천을 기대하는, 한 마디로 자신을 도덕적으로 성장시킬 역량을 키운 어린이의 교육을 염두에 둔 것이다.¹⁹¹⁾ 어린이철학에서 사고기술의 발달은 행위를 뒷받침하는 사고와 판단의 발달을 통해, 이후의 지속적인 성장을 보증하기 위한 것이다. 그러나 여기서 언급하는 사고기술이란 좁은 의미의 인지적인 것이 아니라, 꽤 포괄적인 것으로 인간의 인지적, 정서적, 신체적 능력의 전반을 아우른다. 또 하나 간과해서는 안 되는 것은 사고기술의 교육은 인지 능력의 개발과 같은 인위적인 교육의 테크닉이 아니라, 인간이 본래적으로 갖고 있는 성향을 강화시켜 준다는 것이다. 여기서 립먼은 사고기술의 범위로 탐구, 추론, 정보조직, 그리고 의미를 보존하여 전달하는 번역을 들고 있다.¹⁹²⁾

첫째, 탐구기술이다. 어린이든 어른이든 문제상황을 확정된 상황으로 해결하기 위해 도구로서 탐구를 사용한다는 의미에서, 그들 사이에는 차이가 없다. 어린이들은 어른과

189) *Ibid.* p. 197.

190) *Ibid.* p. 178.

191) *Ibid.* p. 16.

192) Matthew Lipman(2003), *op. cit.*, pp. 179-186.

같이 미확정 상황을 추론, 가설, 검증을 통해서 확정된 상황으로 변화시키고, 원인과 결과, 방법과 목적, 수단과 결과를 구별할 뿐만 아니라 설명하고, 예견하고, 확인하는 것을 배운다.

둘째, 추론기술이다. 지식은 경험에서 시작하지만, 경험 없이도 지식을 확장시킬 수 있는 한 가지 방법은 추론이다. 논리의 교육적 의미는 상대주의에 빠져 있는 학생들에게 특정 경우에는 참이지만 그것이 모든 것에 참일 수 없고, 제한된 맥락에서는 합리성이 가능하며, 일부 논증은 다른 것보다 더 낫다는 것을 깨닫게 하는 데 있다.

셋째, 정보조직 기술이다. 잘 알 수 있기 위해서 의미 있는 단위로 받아들이도록 정보를 조직할 수 있어야 한다. 세 가지 기본 유형의 정보조직이 있는데, 그것은 문장, 개념, 스키마이다. 특히 스키마는, 이야기나 내러티브 형식으로, 시간적 계열에서가 아니라 부분과 전체가 맺는 유기적 관계에 의해 전개되며, 그 경우 독자에게 저자의 메시지를 파악하는 힘과 가속도를 전해 준다.

넷째, 번역기술이다. 여기서 번역은 단순히 한 언어에서 다른 언어로의 의미 전달뿐만 아니라, 자연언어를 인공언어로 바꾸고, 시나 음악, 표현예술처럼 의미를 보존하며 드러내는 일련의 방식까지 포함한다. 추론이 전건에서 후건으로의 변화 속에서 진리가 보존되는 사고 형식이듯, 시와 음악, 미술처럼 의미가 보존되면서 전해지는 모든 것은 번역이라고 할 수 있다. 이러한 번역에는 해석학적 요소가 불가피하다. 번역기술은 언어와 언어 사이를 오가게 해 주고, 그 전달 속에서 보존되어 있는 의미를 발견하게 한다.

이상과 같이 립먼의 사고기술은 좁은 의미의 인지기술이 아니라, 행위 속에서 드러나는 인지적, 정서적 탁월성을 의미한다. 이 테크닉은 주지주의적 학습으로 가능한 것이 아니라, 마치 피아노 공연을 하는 연주자의 손처럼 의식함이 없이 연주할 수 있을 정도로, 연습을 통해 완성시켜야 하는 인지적, 정서적, 신체적인 탁월성의 발현이다.¹⁹³⁾ 립먼은 자신이 말하는 사고기술이 정신적 행위(Mental Acts)에서 발전한 것이라고 한다. 여기서 정신적 행위란 일종의 성취동사로서¹⁹⁴⁾, 정신활동이 숙달을 통해서 체화된 결과가 사고기술

193) *Ibid.* p. 188.

194) *Ibid.* p. 140. 립먼이 말하는 성취동사(achievement verbs)는 길버트 라일의 술어이다. 라일은 ‘과업(task)’ 동사와 ‘성취동사’를 구분했는데, 이를테면 ‘도착하다’, ‘해보다’와 같은 수행의 동사는 과업동사이고, ‘붙잡다’, ‘해결하다’, ‘찾다’, ‘도달하다’ ‘알게 되다’ 등의 수행 동사는 성취동사이다. Gilbert Ryle(1949), *The Concept of Mind* New York: Barnes & Noble, 1970, p. 130.

이다. 립먼은 탁월성을 제외한다면 사고기술과 습관은 구분되지 않는다고 한다. 바로 이 점에서 립먼의 사고기술은 일상적 의미의 ‘습관’이 아니라, 듀이의 ‘습관’ 개념과 거의 일치하고 있다. 왜냐하면 듀이에게서 습관은 동사적인 것으로, ‘조직화된 활동(organized activities)’을 의미하기 때문이다. 듀이의 습관은 단순한 반복을 의미하는 것이 아니라, ‘의지’ 혹은 자체 속에 환경을 통합하는 작용을 의미한다. ‘환경에 대한 단순한 적응이 아니라, 환경의 조정’이기도 한 습관 메커니즘의 작동이라는 듀이의 습관 개념은 정확히 립먼의 사고기술 개념과 상통하고 있다.¹⁹⁵⁾ 립먼은 듀이의 습관 개념을 의식적으로 사용하고 있지는 않지만, 몸과 마음의 이원론을 거부하며 동사적 차원에서 사고기술을 읽어내고자 할 때, 그는 듀이의 습관 개념에 한층 더 가까이 다가가 있다고 말할 수 있다.

이상의 논의를 요약하면 듀이의 도덕교육이 습관을 통한 교육이듯이, 립먼의 도덕교육도 체화된 사고기술을 통한 사고의 성장을 꾀하는 도덕교육이다. 경험의 관점에서 말하면, 듀이의 도덕교육이 환경과의 상호작용을 통한 학생들의 경험의 성장이듯이, 립먼의 도덕교육도 어린이들이 환경, 다시 말해 교실과 다른 어린이들, 부모, 공동체 사람들, 매체, 교사를 포함한 것들 간의 상호작용을 통해서 일어난다는 점에서¹⁹⁶⁾, 듀이의 도덕교육론은 립먼에게서 계승되고 있다.

3) 교실공동체의 요청

립먼에게 사고기술의 체화는 개인의 도덕적 숙달을 요한다. 그러나 립먼에게 사고기술의 교육은 개인의 자발적 습득으로 시작하는 것이 아니다. 그것은 무엇보다 먼저 교실을 공동체로 전환하는 데서 시작한다. 다만 유념해야 할 것은 교실을 전환시켜야 할 그 공동체는 전통적 마을 공동체도, 집체주의적 공동체도 아닌, 인지적 숙달에 도움이 되고 긍정적인 영향을 끼칠 수 있는 공동체이다.¹⁹⁷⁾

교실공동체에는 어린이들 사이의 혹은 어린이와 어른 사이의 대화가 있다. 어린이철

195) 데이비드 케네디는 습관 관점에서 듀이의 교육이론이 립먼의 페다고지에 처음 적용되었다고 정리하고 있다. 현재의 습관과 충동 사이의 변증법적 관계의 결과로서 습관, 더 구체적으로는 신념의 습관을 재구성하도록 어린이철학이 작동하고 있다는 것이다. David Kennedy, *op. cit.*, pp. 43-49.

196) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. 83.

197) *Ibid.* p. 163.

학에서 대화는 단순한 담화가 아니다. 그것은 변증법적 대화로서 이는 듣기와 말하기가 ‘사고’라는 통찰에 기초한 것이다.¹⁹⁸⁾ 사고가 장려되면, 다시 말해 대화가 형성되면, 권위 주의적이지 않고 교화적이지도 않은 공동체에서 어린이들은 서로를 존중하며, 협력적인 탐구에 참여한다.¹⁹⁹⁾ 공동체 속에서 어린이들은 탐구와 추론의 가치를 존중하고, 사고와 상상력을 키우며 작은 공동체에 살며 참여하는 것이 어떤 의미인지 자각한다.

교실공동체의 형성이 사고를 장려하는데 중요하다는 주장은 듀이와 함께 사회심리학자들에게 의존하고 있다. 듀이와 그의 동료, 미드가 그랬고, 레프 비고츠키도 ‘사고란 대화의 내면화’라는 тезис을 공유한다. 이들은 교실을 공동체로 만드는 것이 홀로 학습하는 것보다 더 높은 수준으로 학습을 할 수 있게 자극한다고 간주하였다. 듀이에게서도, 전기 듀이든 중·후기 듀이든 경험의 성장 또한 공동체와의 관계에서 구현될 것으로 기대되었다. 전기 듀이에서 도덕적 주체는 도덕적 환경의 발달을 의욕하고, 공동선에 참여하며, 중, 후기의 ‘도덕적 자아’ 역시 타자, 공동체와의 관계 속에서 획득되는 것으로, 문제상황에서 숙고 할 수 있는 민주적인 공동체가 요청되었다. 듀이에게도 공동체는 사회적 상호작용을 가능하게 해 주는 장이기 때문에, 거기서 전통적인 수업은 견지되기 어렵다. 전통적인 수동적 주지주의학습은 학생들의 행위의 성장을 기대할 수 없기 때문이다. 공동체의 구성원들이 통합적 인성을 기르기 위해서는 폭넓은 상호작용이 필요한데, 상호작용 중에서 가장 중요한 것이 의사소통이었다. 듀이의 공동체에서 이들 구성원을 참다운 구성원으로 만들어주는 결정적인 것이 바로 대화이다. 결론적으로 듀이에게서 공동체는 의사소통과 탐구에서 시작하여 대화로 완성된다. 이는 립먼에게서도 이어지고 있다.

립먼에게서도 대화와 탐구는 교실을 공동체로 만들어 주는 결정적인 요인이다. 대화와 탐구는 교실공동체를 형성하면서, 어린이들의 인지적 숙달에 도움이 되는 환경으로 구축된다. 교실에서 어린이는 발언을 하지만, 다른 어린이의 발언에 주의를 집중하고 경청하는 일은 흔하지 않다. 그러한 어린이들은 아직 대화의 장으로 들어오지 못한 것이다. 미드 식으로 말하면 교실에서의 발언은 대화의 단순한 모방적 행위이지만, 대화의 규칙, 참여자의 역할, 대화가 집단에 갖는 의미를 이해할 경우 이는 집단의 과정을 내면화한 것인데, 교실은 어린이들이 대화 과정을 내면화하기 위한 공동체가 되어야 한다. 교실에서 어린이들이 서로의 생각과 경험을 배우고, 말할 수 있을 때 말하고, 들을 때는 존중해서

198) *Ibid.* p. xiv.

199) *Ibid.* p. 105.

들으며, 과정과 결과에서 교실이 참된 의미의 상호작용의 공동체가 될 때, 그들은 대화의 공동체에 참여한다고 할 수 있다.²⁰⁰⁾ 립먼은 이 때의 교실공동체를 탐구공동체(the community of inquiry)라고 명명한다.

탐구공동체는 탐구의 절차와 테크닉에 헌신하고 이를 내면화할 때, 개인의 반성적인 습관이 될 것으로 가정한다.²⁰¹⁾ 탐구공동체에서의 환경은 단순히 열린 물리적 환경 그 이상이다. 앞서 듀이와 마찬가지로 립먼에게서 환경은 환경, ‘교실과 어린이, 공동체 사람들, 매체, 교사’ 모두를 포함한 것으로, 탐구공동체의 환경은 수동적으로 주어지는 것이 아니라, 구성원들이 서로 존중하고 협력하며, 적극적인 상호작용을 통해서 성취한 결과까지 포함한다. 물론 탐구공동체를 위해서는 어떤 조건들은 선결조건으로 확보되어야 한다. 다시 말해, 구성원들은 적어도 추론에 기민하고, 서로 존중하며, 교화를 배제할 때, 탐구공동체의 토대가 형성된다.²⁰²⁾

탐구공동체는 공동체 구성원들 사이에 권력의 위계를 두지 않는다. 그러나 이러한 구성원 사이의 평등이 대화와 탐구의 무정부적 접근을 허용함을 의미하지는 않는다. 오히려 문제상황을 확정적 상황으로의 변화를 피하는 탐구에서, 경청을 바탕으로 변증법적 대화를 추구하는 공동체에서 교사의 역할이 더 중시된다. 탐구가 이루어질 수 있는 기술과 절차에 대한 권위를 갖고, 공동체가 적절한 절차를 따르고 있음을 보증하는 것이 교사의 몫이기 때문이다. 물론 교사가 대화를 인도할 책임이 있지만, 그것이 학생들 사이의 다양한 견해를 제한하는 것은 결코 아니다. 오히려 교사는 탐구 절차에 있어서 권위를 갖고 적극적으로 공동체를 인도하지만, 그 과정에서 학생들은 자신의 고유한 견해를 표현하도록 장려되고, 사고가 교류되며, 지적인 다양성을 향유할 수 있어야 한다. 다만, 하나의 의견 수렴에 대한 거부권은 권리이지만 그것이 무조건적인 의무는 결코 아니기에, 만장일치와 같은 의견의 일치도 공동체에서는 일어날 수 있다. 듀이에게 공동체 형성의 필수불가결한 요인은 의사소통과 대화이듯이, 립먼의 공동체에서도 탐구적 대화가 불가결한 성립 요건인데, 그 때문에 어린이에 대한 기본적인 추론, 질문의 가정에 대한 탐색, 가설 검증 및 반례 제시 등의 숙달이 요구된다.²⁰³⁾

200) *Ibid.* p. 24.

201) *Ibid.* p. 45.

202) *Ibid.* p. 45.

203) *Ibid.* pp. 45-46.

IV. 어린이철학 도덕교육론에서 듀이 철학 수용과 변용

1. 듀이 철학에 대한 립먼의 도덕교육적 수용

듀이 철학은 립먼의 어린이철학에 대해 반이원론과 상황, 제3성질 및 관계와 같은 형이상학적 영향을, 그리고 합당성, 자연적 활동으로서의 사고 및 탐구 등의 인식론적 영향도 미쳤다. 또한 어린이철학이 가치명료화나 칸트주의를 거부하고, 윤리적 탐구를 중시하며, 개인적 차원의 사고의 성장과 사회적 차원의 공동체 형성이라는 점에서는 듀이의 윤리학 및 도덕교육적 영향도 분명했다. 그러나 어린이철학 도덕교육론 차원에서 볼 때, 듀이 철학이 지배적인 영향으로 끝난 것은 아니다. 그 영향은 어린이철학에서 수용적 측면으로 나타나기도 하지만, 때로는 새로운 변용의 형태를 띠기도 한다. 이 장에서 우리는 어린이철학 도덕교육에서의 듀이 철학의 수용과 변용 지점을 살펴볼 것이다.

1) 고차적 사고에서의 반성적 사고와 질성적 사고

일반적으로 어린이철학 연구서와 소개서에서는 립먼의 사고 교육이 듀이의 반성적 사고에 영향을 받았다고 기술한다. 그러한 진술은 그 자체로는 타당하지만, 문제는 그것이 일면적 사실이라는 점이다. 엄밀하게 말해서 립먼의 사고 교육에는 반성적 사고뿐만 아니라, 듀이의 질성적 사고도 수용되어 있다. 국내외를 불문하고 어린이철학 연구 중에서 가장 간과되었던 것 사실 중 하나를 꼽으라면 아마도 그것은 립먼의 사고 개념이 듀이의 반성적 사고와 질성적 사고로부터 동시에 영향을 받았다는 점일 것이다.

듀이의 반성적 사고와 질성적 사고는 립먼의 어린이철학에, 특히 1991년에 제시한 립먼의 고차적 사고 속에 그대로 계승되어 있다. 듀이는 문제상황에 놓여 있을 때 그 때 전체에 스며들어 있는 성질에 대한 경험을 직접적 경험 혹은 질성적 경험이라고 하고, ‘성질’을 파악하는 사고를 질성적 사고라고 했다. 반성적 사고는 주어진 문제의 상황을 확정된 상황으로 변화시키기 위해 도입된 성찰을 두고 명명한 것이다. 이 두 사고 양식은 이후 립먼에 의해 제시된 고차적 사고 속으로 흡수된다. 질성적 사고와 반성적 사고를 간략

하게 요약한 뒤, 이것이 어떻게 립먼의 고차적 사고에 수용, 보존되며 고차적 사고를 설명하는지 살펴보자.

1991년에 출간된 립먼의 『교육에서의 사고』에서는 고차적 사고를 기르는 것이 다른 아닌 어린이철학의 목표이자 임무라고 밝히고 있다. 그러나 고차적 사고 이전에 사고 자체를 혹은 좋은 사고를 구성하는 것은 무엇인지 우리는 물어야 한다. 좋은 사고란 한편에서는 정확하고, 일관된 사고를 기준으로 제시하고 있고 다른 한편에서는 확충적이고, 상상력이 풍부하며, 창조적인 것이 요건이라고 한다. 전자는 과학적 방법론을 수행할 때의 사고를 의미하고 후자는 문학에서 발견되는 사고를 가리킨 것이다. 어떤 이들은 좋은 사고를 논리나 합리성으로 설명하고, 다른 이들은 숙고와 판단을 구현하는 것으로 정의하기도 한다. 그러나 어린이철학에서는 이들 모두를 길러야 할 사고로서 간주하였다. 보다 엄밀하게 말하면 어린이철학은 고차적 사고의 범주 속으로 좋은 사고의 두 가지 조건을 포함시키고자 했다. 립먼은 적절하게 재구성해서 가르치면 철학은 그 어떤 대안의 접근보다 유의미하게 학생으로 하여금 ‘고차적 사고’를 일으킬 수 있을 것이라고 하였다.

일반적으로 고차적 사고는 풍부하고, 일관적이고 조직적이며, 지속적 탐구를 갖춘 사고를 의미한다. 여러 기술어들이 그러하듯, 풍부함, 일관성, 탐구라는 세 가지 특징을 갖춘 고차적 사고는 모호함을 완전히 피할 수는 없지만 그럼에도 유용한 개념이다. 다만, 우리가 고차적 사고를 이해할 때 이를 여러 속성으로부터 벗어나지 않는 것으로 보기 보다는, 항상 그 기준으로 귀속해야 할 속성으로 간주하는 것이 적절할 것이다.²⁰⁴⁾ 루이스와 스미스에 따르면 모든 학문은 지식을 늘리기 위해 고차적 사고를 이용하는데 특히 두 학문, 철학과 심리학이 고차적 사고에 대한 우리의 이해 방식에 기여했다고 한다. 대체로 철학에서는 고차적 사고를 비판적 사고로, 심리학에서는 문제해결로 간주해 왔다는 것이다. 이는 고차적 사고에 대한 정의의 차이를 짐작할 수 있게 하는 데, 이를테면 마이어는 단순한 재생적 사고가 아니라 추론 혹은 생산적 행동으로, 레스닉은 주어진 자료를 정교하게 다듬고, 기존의 것 너머로 추론을 하며, 관계를 분석하고 구성하는 것으로, 뉴먼은 고차적 사고를 학생들이 정보를 해석하고, 분석하며 조작하는 것으로 정의했다. 루이스와 스미스는 고차적 사고를 비판적 사고보다 넓은 개념으로서 취하며 여기에 문제 해결을 추가했는데, 이들에게 고차적 사고란 비판적 사고, 창조적 사고, 그리고 의사 결정을 의미하는 것이었다.²⁰⁵⁾ 비판적 사고와 창조적 사고의 융합으로서 정의하는 립먼의 고차적 사

204) Matthew Lipman(1991a), *op. cit.*, pp. 19-20.

205) Arthur Lewis and David Smith, "Higher Order Thinking." *Theory Into Practice* Vol.

고 개념도 루이스와 스미스의 그것과 크게 차이하지 않는다. 연구가들은 대체로 비판적 사고와 창조적 사고를 중심으로 고차적 사고를 설명한다.

그러면 립먼이 말하는 고차적 사고(Higher-order thinking)란 무엇인가? 립먼은 고차적 사고를 ‘비판적 사고와 창조적 사고의 융합’으로 정의된다. 립먼의 고차적 사고는 비판적 사고와 창조적 사고 어느 하나만이 아니라, 이 둘의 결합을 통해서만 정의될 수 있다. 립먼이 고차적 사고를 비판적 사고와 창조적 사고의 결합으로 설명하는 것은, 이는 비판적 사고가가 새로운 전제를 고안해 낼 때 혹은 창조적 사고가가 기준에 대한 예술적 관례를 바꾸어 놓을 때, 비판적 사고와 창조적 사고는 서로를 보완하고 강화시켜 줄 수 있기 때문이다.²⁰⁶⁾

그에 따르면 고차적 사고는 다음과 같은 성격과 하위 수준의 사고들을 포함한다.²⁰⁷⁾

1. 고차적 사고는 두 가지 규제적 이념, 진리와 의미의 보호 아래에 일어난다.
2. 고차적 사고는 비판적 사고와 창조적 사고를 동시에 포함한다.
3. 비판적 사고는 추론과 비판적 판단을 포함한다.
4. 창조적 사고는 공예, 기교, 창조적 판단을 포함한다.
5. 창조적 판단의 매개 없이는 어떤 비판적 사고도 없다.
6. 비판적 판단의 매개 없이는 어떤 창조적 사고도 없다.
7. 인지기술의 함양은 그로 인해 고차적 사고가 개선되는 수단이 아니라, 오히려 고차적 사고가 인지기술이 그에 의해 개선되는 맥락이다.
8. 탐구공동체는, 특히 그것이 대화를 수행할 때 고차적 사고의 발생을 위해서 가장 신뢰할만한 사회적 맥락이다.
9. 알고리즘은 비판적 사고에서 창조적 판단에 대한 필요를 줄이기 위해 고안된 인지 도구이다. 그것은 노동을 줄이기 위한 고안물로서 적절하게 사용한다면 정당화된 결론을 낼 수 있음을 보장해 주기 때문에 유용할 수 있다. 그러나 그것은 사고를 더 이상 탐구를 요하지 않는 종결하는 탐구 방식으로 간주할 때 오해를 초래할 수 있는 지나치게 신속하게 처리하는 탐구 방식이다.
10. 발견법(Heuristics)은 창조적 사고에서 비판적 판단에 대한 필요를 줄이기 위한 목적의 접근이다. 그것은 특정 조작의 결과가 성공적이며 사용된 수단은 정당화됨에 틀림없음을 보증한다. 그것이 나타내는 위험은 사용자에게 동일한 수단의 사용이 다른 결과를, 언급한 성공적인 결과 외에도 꽤 해로운 결과 또한 초래할 수 있다는 것을 경고해주지 못한다는 것이다.
11. 기준은 공동체에 호소하는 매우 신뢰할만한 근거이다. 왜냐하면 그것은 판단의 지배적 요인으로서 인정되고 있기 때문이다.
12. 가치는 중요한 문제이다. 왜냐하면 사람들은 그런 문제에 관해서 대체로 강하

32, No. 3, Teaching for Higher Order Thinking(Summer, 1993), pp. 131-136.

206) Matthew Lipman(1991a), *op. cit.*, p. 20.

207) *Ibid.* pp. 21-23.

게 느끼기 때문에, 여기서는 정서적 요소가 사고 과정에 들어간다. (추론과 감정 혹은 정서는 서로 적대적이지 않다. 정서는 우리의 추론을 방해하는 만큼 강화할 수도 있다.) 우리는 우리에게 중요한 문제에 관해 강렬하게 느끼기 때문에 그런 문제에 관한 우리의 사고는 강하게 정서 의존적이다.

립먼의 고차적 사고에 관한 이상의 상술은 꽤 복잡한 듯하지만, 핵심은 간단하다. 진리와 의미라는 규제적 이념 아래에 고차적 사고는 비판적 사고와 창조적 사고의 교직으로 이루어지고, 고차적 사고를 기르기 위해서는 사고기술의 발달이 요청되며 고차적 사고의 사회적 맥락이 탐구공동체라는 것이다.

한편으로 립먼에게 고차적 사고는, 복합적 사고라는 이름으로 제시되기도 한다. 탁월한 사고는 근거를 알지 못하는 신념이 아니라, 신념을 뒷받침하는 근거를 인식하는 것인데, 고차적 사고는 복합적이며, 보다 더 탁월한 사고 형식이다. 이러한 의미에서 복합적 사고(Complex thinking)는 “이러 저러한 결론을 뒷받침하는 근거와 증거를 의식할 뿐만 아니라 그 자체의 가정과 함의를 의식하고 있는 사고”, “그 자체의 방법론, 그 자체의 절차, 그 자체의 관점과 견해를 고려하는 사고”(208)를 의미한다. 복합적 사고를 절차와 내용의 관점에서 말하면, 그것은 절차에 대한 사고이자 내용에 대한 사고를 포함한다고 할 수 있다. 논리학이나 수학이 절차에 대한 학문이라고 한다면 내용에 관한 사고는 전적으로 실질적인 사고라고 할 수 있는 데, 이 둘의 사고 형식이 함께 만들어 낸 사고가 복합적 사고이다. 문제상황의 해결을 목적으로 하는 복합적 사고는 맥락에 대한 감수성을 바탕으로, 회귀적 사고, 메타인지 사고, 자기수정적 사고와 같은 비판적 사고를 포함하면서, 그 자체의 절차와 내용을 동시에 포함하고자 한다.(209)

립먼에게 고차적 사고는, 복합적 사고로서 제시되지만, 중요한 것은 그것이 비판적 사고이면서 동시에 창조적 사고의 결합체라는 것이다. 그런데 여기 립먼의 비판적 사고와 창조적 사고는 듀이의 사고, 즉 반성적 사고와 질성적 사고를 그대로 취하고 있다고 할 수 있다. 립먼의 비판적 사고와 창조적 사고가 어떻게 듀이의 사고 개념을 수용하고 있는지 보여주기 위해서는 앞서 다룬 듀이의 사고 개념을 간략하게 다시 한 번 정리할 필요가 있다.

듀이의 사고를 반성적 사고로 규정하여 어린이철학의 사고 개념과 비교하는 연구자들이 적지 않다.(210) 우리의 분석에 따르면 듀이의 사고 개념을 ‘반성적 사고’로만 이해하는

208) *Ibid.* p. 25.

209) *Ibid.* pp. 25-26.

접근은 잘못된 것이다. 후기 듀이에서는 반성적 사고 외에도 질성적 사고가 분화되어 나오기 때문이다. 듀이에게 반성적 사고는 경험을 가능하게 하는 통제된 조작으로서, ‘사고의 보다 나은 방식(the better way of thinking)’이다. 그것은 결론을 목적으로 하며, 탐구를 촉구하는데, 흥미롭게도 반성적 사고는 탐구활동의 단계뿐만 아니라, 사고의 기원이 되는 의심, 당혹스러움의 사고의 조건 혹은 상황의 단계까지 포함한다. 반성적 사고는 제안과 추론, 가설 검증 단계를 거쳐, 미래 전망까지를 아우르고 있지만, 주어진 문제상황에서 시작한다는 것을 간과해서는 안 된다. 반성적 사고가 일어나는 상황은 그 상황에 스며들어 있는 성질이 있는데, 이를 파악하는 경험 혹은 사고를 듀이는 질성적 경험 혹은 질성적 사고(qualitative thought)라고 했다. 이는 인식 주관에 반영되는 감각적 성질이라기보다 자연과의 상호작용의 결과로서 나타난 ‘직접적 성질’, 듀이의 기술어를 빌리면 제3성질이다. 듀이는 이를 ‘질성적 사고’라고 명명하지만, 오해만 없다면 일반인의 상식의 사고로 볼릴 수도 있고, 직관으로 명명할 수도 있다 했다. 다만, 간과해서 안 되는 것은 질성적 사고는 정서 지배적인 사고이지만 반성적 사고와 무관한 것은 결코 아니라는 점이다. 직관이 사려 깊은 경험들의 결과이듯, 질성적 사고는 반성적 탐구와 대립되지 않는다는 것이다. 이 둘의 관계는 질성적 사고 전체가 반성적 탐구를 이끈다는 점에서 질성적 사고가 반성적 탐구를 규정한다고 할 수 있다. 다만 이러한 규정은 논리적인 것일 뿐, 실제로는 반성적 사고는 성질이 스며들어 있는 문제상황 속의 탐구이기에 이 둘은 떼어낼 수 없는 관계라고 해야 한다. 반성적 사고와 질성적 사고에 대한 이와 같은 이해를 바탕으로 립먼의 고차적 사고를 검토해 보자.

립먼에 따르면 사고는 그것이 고차적 사고든 저차적 혹은 일반적 사고든 모두 독특한 성질을 그 특성으로 한다고 했다. 각각의 사고는 뚜렷한 독자적인 성질을 갖는다는 것이다. 그렇다면 립먼의 고차적 사고는, 다시 말해 그것을 구성하는 비판적 사고와 창조적 사고 모두 뚜렷한 성질을 갖고 있다고 해야 한다. 다만 립먼은 비판적 사고를 다룰 때, 상황과 맥락에 대한 감수성을 강조하나, 창조적 사고를 다룰 때처럼 상황에 퍼져 있는 성질에 대한 파악을 강조하며 논의하지는 않는다. 그에 따르면, 그것은 비판적 사고가 진리에 대한 제일의 관심을 갖고 있기 때문이다. 비판적 사고는 자기수정 활동으로서 오류를 피하며, 진리, 합리성, 의미와 같은 기준을 제일의 관심으로 삼는다.²¹⁰⁾ 반면에 창조적 사

210) 다음 연구자들은 모두 듀이의 사고를 반성적 사고로 규정하고 이를 바탕으로 립먼의 다차원적 사고와 비교하고 있다. 고현숙(2007); 박선영·김희용(2009); Philip Cam(2008).

211) Matthew Lipman(1991a), *op. cit.*, p. 193.

고는 맥락에 대한 감수성 수준이 아니라, 맥락에 의해 지배된 그 전일성에 그 특성이 있다. 물론 창조적 사고를 철저히 전일적인 것으로 간주한다고 해서, 그것이 무비판적이라는 것은 아니다. 창조적 사고에서 비판적 사고를 배제하는 오류를 범하지 않도록, 립먼은 비판적 판단 없이는 창조적 사고가 없고, 창조적 사고 없이는 비판적 판단도 없다²¹²⁾고 강조한 것이다.

비판적 사고와 창조적 사고는 상황의 전체 구성 요소의 배열에 민감하고, 탐구 상황에 스며들어 있는 성질에 의해 인도되지만, 전자는 탐구과정을 지배하는 기준과 개념을 찾아내는 식으로 탐구로 나아가고, 후자는 전체에 스며있는 성질이 가치와 의미를 구현하는 방식에 감응하는 식으로 나아간다. 립먼은 자신의 학위논문을 출간한 『예술에서 무엇이 일어나는가?』에서 탐구를 인도하는 상황적 성질, 즉 제3성질의 역할을 오래 전에 다룬 바 있다.²¹³⁾ 립먼은 1950년대 학위논문으로 예술론을 다루면서 듀이 후기 사상을 만나는데, 특히 제3성질은 이후 그의 고차적 사고 논의로 이어진다. 고차적 사고 중에서 특히 상황 속에 침윤된 성질의 고유성이 창조적 사고를 구성하는 계열적 움직임에 이끈다는 것이다. 제3성질은 작품의 표현 속으로 나아가는데, 이는 작품에 대한 우리의 질성적 사고, ‘오!’와 같은 감탄을 야기하는, 이를테면 수사관이 문제상황을 발견했을 때, 이는 그가 이후 취할 일련의 조치를 이끌 전체 상황의 성질이 된다. 이러한 직접적 성질은 소설가가 문제상황을 만들 때 그 형성 방식은 이후 단서를 배치할 때 통제요인이 되는 것처럼, 탐구를 이끌게 된다. 립먼이 말하는 창조적 사고는 사고의 결과물이라기보다는 사고 과정을 의미하는데, 그러한 사고에서 과정이 갖는 전체상황에 스며있는 성질은 작품 속의 표현으로 이동한다.²¹⁴⁾ 창조적 사고가 질성적 사고로서 시작하여 인도된다는 것은 이런 의미에서이다. 물론 립먼은 어떤 창조적 사고도 비판적 판단 없는 사고가 아니라고 한 것처럼, 창조적 사고에서 질성적 사고는 그 진행과정에서 수시로 반성적 사고의 개입과 같이 갈 것이다. 이는 비판적 사고의 경우에서도 마찬가지이다. 립먼에게 비판적 사고는 그것이 갖는 판단 목적과 기준 지배성, 그리고 자기수정의 특성이 있지만, 그것은 언제나 맥락의

212) *Ibid.* p. 193.

213) Matthew Lipman, *What Happens in Art*, New York: Meredith Publishing Company, 1967, p. 19. 예술에서 일어나는 것을 묻는 이 책은 예술문제뿐만 아니라 탐구 그 자체의 본성에 대한 탐구에서 시작하면서, 예술작품의 표현성, 듀이의 제3성질에 대해 논하고 있다. 이 책 전체는 듀이의 후기 사상에 빛을 지고 있다는 립먼의 말을 증명하듯이, 어디를 펴더라도 듀이의 후기 사상을 만날 수 있다.

214) Matthew Lipman(1991a), *op. cit.*, p. 207.

존적이라고 한 데서 문제상황의 발견이 비판적 사고의 전개를 이끈다. 왜냐하면 비판적 사고도 탐구로서 문제상황 속에 자리 잡고 있기 때문이다. 결국 비판적 사고는 자기수정이 가리키듯 반성적 사고를 특성으로 하고 있지만, 그것은 언제나 상황 속에 들어 있다는 의미에서 질성적 사고와 직면할 수밖에 없다. 언어로 정의할 수 없는 성질로서의 상황은 탐구 과정을, 결국 비판적 사고 과정의 전개 또한 이끌 것이다. 그렇다면 립먼에게서 고차적 사고의 비판적 사고와 창조적 사고는 듀이의 반성적 사고와 질성적 사고가 그러하듯, 이들 사고 작용으로 이루어져 있다고 해야 할 것이다. 그것은 비판적 사고든 창조적 사고든 모두 탐구로서 문제상황에서 그 사고가 작용하기 때문이다.

듀이의 반성적 사고와 질성적 사고는 이렇게 립먼의 고차적 사고에 보존되어 있다. 립먼이 고차적 사고에서 듀이의 반성적 사고와 질성적 사고를, 그리고 이 둘의 관계 방식까지 충분히 요해한 상태로 수용했다는 것은 적지 않은 의미가 있다. 왜냐하면 파파스의 지적처럼, 오늘날까지도 적지 않은 듀이 연구자들은 듀이의 질성적 사고의 의미와 중요성에 대해 간과하고 있기 때문이다. 개론서나 연구서에서 설사 듀이의 질성적 사고 그 자체에 주목했다 하더라도 대개는 이를 예술론에 국한시켜 논할 뿐, 듀이의 『논리학: 탐구이론』 등 논리학이나 인식론에서 질성적 사고가 갖는 지위와 그 관련성을 숙고한 것은 드물다.²¹⁵⁾ 이를 염두에 두면, 립먼이 듀이의 반성적 사고와 질성적 사고를 ‘고차적 사고’ 차원에서 다시 수용하며, 창조적 판단 없는 비판적 사고 없고 비판적 판단 없는 창조적 사고가 없다는 통찰로 비판적, 창조적 사고의 융합적 측면까지 헤아린 것은, 립먼이 이른 시기에 듀이 철학에 대한 정확한 이해를 갖추었음을 보여주는 것이다. 립먼이 이를 어린이철학 도덕교육의 고차적 사고 속에 녹여낸 것은 듀이 철학이 ‘사고’를 중심으로 한 어린이철학 페다고지 수업에 기여 한 바가 적지 않음을 보여주는 것이라 할 것이다.

2) 윤리적 탐구에서의 자연주의 윤리학 및 도덕교육의 영향

듀이의 합당성은 진리론으로서 보증가능성으로서의 주장으로 나타나지만, 그것은 인식론으로만 그치지 않는다는. 합당성은 또한 듀이의 윤리학과 도덕교육의 근저에 놓여 있다. 더 정확히 말하면, 합당성은 문제상황에서 이를 해결하기 위한 가능한 결과를 예측하고, 평가하는 것과 관련되어 있다. 이렇게 듀이에게 가치는 그 자체로 존재하는 실재가

215) Gregory Fernando Pappas, *op. cit.*, pp. 437-441.

아니라, 문제의 발생을 계기로 등장한다.²¹⁶⁾

듀이는 『확실성에 대한 탐구』에서 가치를 만족과 관련지우고 있다. “가치가 있는 곳에는 반드시 거기엔 만족이 있다”(LW4: 214)는 것이다. 그러나 그는 만족을 가치로 바꾸기 위해서는 특정 조건을 충족해야 한다고 말한다. 가치가 생기기 위해서는 만족 외에도 지성, 즉 숙고와 판단도 필요한 것이다. 만족스러운 것은 만족할만하다는 가치 연명이 개재되어 있다.²¹⁷⁾ 가치에는 지성의 개입이 필수적이다. 문제상황에서 상황을 살피며 예상되는 결과를 평가할 때, 이 평가 행위가 가치를 낳는다. 그러나 가치 판단은 단순히 인지적인 것이 아니다. 듀이는 「실천에 관한 판단 논리(The Logic of Judgment of Practice)」에서 가치 판단을 ‘실천적 판단’이라고 명명하는데, 이는 행위와 독립된 존재에 관한 판단이 아니라는 것이다. 그것은 주관적인 것도 아니고 객관적인 것도 아니다. 그것은 행위 과정의 것이다. 여기서 듀이의 윤리학이 프래그머티즘 윤리학이라는 것이 분명해진다. 주어진 문제상황에 언제나 적용될 수 있는 도덕법칙이 선형적으로 존재할 수 없다는 것이다. 어떤 것을 좋다고 여기는 것은 그것에 어떤 것을 속성으로서 부여하는 것이 아니라, 그것에 어떤 것을 가하는 것이다. 그것이 좋은지 여부 혹은 그것이 얼마나 좋은지에 관해 생각하는 것은 그것이 행위 과정을 촉진할 때 어떻게 작용하게 될 것인지 묻는 것이다(MW8: 29). 판단이 실천적이라는 것은 듀이의 에세이, 「가치, 기호, 그리고 사고(Values, Liking, and Thought)」에서 말하듯, 결국 어떤 행위의 가치가 불확실한 경우와 관련되어 있고, 문제상황 속에서 그 문제를 확인하고, 가능한 결과를 예측하며 이를 해결하는 수행된 행위와 관련되어 있다(MW15: 23).

듀이의 자연주의 윤리학이 합당성에 토대해 있듯이, 그의 도덕교육 역시 합당성과 연결되어 있다. 앞서 우리는 듀이의 도덕교육이 듀이의 ‘습관’ 개념을 중심으로 전개된다고 하였다. 지성과 욕구를 포함한 지성적 습관을 어린이에게 갖추게 하는 것은 열린 마음, 지적 정직성, 그리고 책임이라는 개인 차원의 도덕교육을 전개할 때 제일의 관건이다. 이 세 가지 도덕교육의 목적은 모두 직, 간접적으로 ‘합당성’과 관련된다. 먼저 듀이는 열린 마음을 그 자체가 ‘합당함(being reasonable)’이라고 한 바 있다. 듀이는 누군가가 합당하

216) 듀이가 잘 보았듯이, 상황과 행위와 무관한 도덕법칙이 존재하게 된다면, 그 때는 칸트처럼 준칙의 도덕에 관한 숙고는 철저히 선형적 추론이 될 것이다. 그러나 듀이는 칸트의 방법론이 갖고 있는 아 프리오리한 측면이 우리를 오도하고 있다고 비판한다. 도덕적 탐구에서는 선형적 추론에만 의존할 수 있는 경우는 없다는 것이다. Jennifer Welchman, *op. cit.*, p. 169.

217) 김태길, *op. cit.*, pp. 76-77.

다는 것은, 상황 속에서 합리적으로 생각하여 행위 할 것을 결정하는 것이라고 하였다.²¹⁸⁾ 듀이의 합당함 개념은 ‘상황’과 관련되어 있다. 주어진 문제상황을 합리적으로 생각하여 무엇을 할 것인지 판단할 수 있다면 합당하다는 것이다. 이는 립면에게서 합당성이 맥락에 대한 고려에서 나오는, 언제나 근사치에 가까운 것이라는 그의 합당성 개념과 정확히 일치하는 것이다. 립면은 과학적 정확성과 같은 합리성이 아니라, 근사치, 적절함을 특징으로 하는 합당성을 강조하였다. 립면의 진리론은 상황과 맥락에서의 합당성에 있었다. 그가 아리스토텔레스의 정의보다 근원적 공정성을 의미하는 ‘에피에이케이아(epieikeia)’가 더 낫다고 한 것은 상황 속에서 ‘적절함’을 구하고자 했기 때문이다. 그러나 합당성이 합리성과 대립된다 하더라도 우리는 절차의 합리성을 고려해야 하기 때문에 합리성이 완전히 배제되지는 않듯이, 듀이에게도 합리성은 조건적으로 허락된다. 즉, 상황을 토대로 ‘합리성’이 발휘되어야 한다.

듀이가 도덕교육의 목적으로 삼은 지적 정직성 또한 그러한 의미에서 받아들여야 한다. 지적 정직성은 문제상황 속에서 그것을 해결하기 위한 암중모색과 추론, 가설설정 및 검증을 수반하는 탐구의 결과에 다름 아니다. 지적 정직성을 배반하는 상황은 이른바 주지주의 교육으로, 그것은 실천적, 실제적 효용성을 고려함이 없는 교육이다. 쉽게 말하면 기존의 텍스트를 암기하는 수업은 자신을 속이는 행위라는 것이다. 교사가 말한 것을 따라 쓰거나, 그것과 관련된 것에 대해 어떤 적용도 하지 않고서 교과서를 그대로 읽기만 하는 것은 듀이의 표현에 따르면 도덕적 속임수, 이중 거래이다.²¹⁹⁾ 듀이는 학교에서 학생들이 이중 거래를 하게 된 많은 이유 중 하나는 교수 과정 자체에 문제가 있다고 보았다. 즉, 문제상황에서 가능한 결론을 고려하고 판단하는 합당성의 수업이 부재한 전통적인 수업에 그 원인이 있는 것으로 보았다. 합당성을 지향하는 듀이의 과학적 탐구수업이 탐구적 대화에 기초한 립면의 윤리적 탐구와 맞닿아 있는 것은, 그것들은 모두 ‘탐구 절차’를 공유하고 있기 때문이다.

듀이가 제시한 도덕교육의 또 다른 목적인 책임에서도 합당성 논의는 직결되어 있다. 책임은 믿음직하고 지체 없이 행동할 수 있는 것이라는 의미 외에도, 문제상황 속에서 가능한 결과에 대해 판단하는 행위 과정, 혹은 숙고하는 지적인 활동을 의미하기도 한다. 그런 의미에서 책임은 활동이면서, 동시에 지식의 문제에 해당한다. 이러한 책임을 기르

218) John Dewey, translated and edited by Robert W. Clopton Tsuin-Chen Ou, *Lectures in China, 1919-1920*, Honolulu: The University Press of Hawaii, 1973, p. 290.

219) *Ibid.*, p. 290.

는 실천을 학교에서 습관으로서 교육시켜 간다면 그것이 도덕성에 대한 감각을 키우는 것이고, 합당성의 교육을 추구하는 것이다.²²⁰⁾ 이러한 듀이의 도덕교육의 목표는 문제상황에서의 결과를 염두에 둔 판단으로 이어진다는 의미에서 합당성 교육이라고 할 수 있다. 이는 립먼이 합당성을 교육하는 사람이라면 스스로 두 가지 기준, 즉 합리성과 창조성을 통해서 인도해야 할 것이라고 한 것과 공명하는 것이다. 립먼은 듀이의 열린 마음과 지적 정직성, 책임이라는 합당성을 위한 도덕교육을, 사고 차원에서 비판적 사고와 창조적 사고에 수렴시킨다.²²¹⁾

한편 듀이가 도덕교육의 목표로서 열린 마음, 지적 정직성, 책임 등의 지적인 활동²²²⁾을 제시한 것은 그것이 합당성을 위한 교육이라는 점에서, ‘사고기술을 강화시키고 발달시키는 것’이라는 립먼의 도덕교육의 문제의식으로 이어지고 있다. 립먼에게 합당성은 ‘추론과 판단의 조합의 결과’이고²²³⁾, 이는 인지적 기술, 곧 사고기술을 발달시키는 것으로 이어져 도덕교육의 핵심적 역할이자 목적이 된다. 사고기술을 갖춘 어린이는, 이후의 계속적인 성장을 보증해 줄 성장시킬 역량이 키워진 어린이라는 것이 이를 말해 준다. 립먼이 어린이들에게 키우도록 장려한 사고기술은 탐구기술, 추론기술, 정보조직기술, 번역기술이었는데, 이 모두는 상황 속의 합당성, 문제상황을 해결하기 위한 가능한 결과에 대한 판단이었고, 이야기나 내러티브, 혹은 의미 구성과 관련된 것이었다. 이와 같이 듀이의 자연주의 윤리학은 립먼에게 합당성으로, 그리고 그의 도덕교육에서 ‘습관’의 함양은 ‘사고기술’의 습득으로 보존되어 있다.

끝으로 자연주의 윤리학에 토대한 듀이의 도덕교육에서 한 가지 간과해서는 안 되는 것은 듀이의 도덕교육은 반드시 사회적 측면을 같이 고려해야 한다는 것이다. 듀이의 개

220) *Ibid.* pp. 289-291.

221) Matthew Lipman(1991a), *op. cit.*, p. 66.

222) 립먼의 사고 개념이 비판적, 창조적, 배려적 사고라는 트랜스액티브 사고로서, 인지적, 정서적, 행위적 측면까지 포괄하듯이, 듀이의 지적인 활동 역시, 좁은 의미의 인지적인 것을 의미하지 않는다. 듀이의 말처럼 열린 마음은 일견 지적인 것으로 보이지만, 그것은 동시에 도덕적인 것이다(John Dewey, translated and edited by Robert W. Clopton Tsuin-Chen Ou, *op. cit.*, p. 289). 그러나 어떤 의미에서 ‘열린 마음’은 그 이상이다. 열린 마음으로 행동한다는 것은 상황의 맥락적 특징에 의해 결정되는데, 그것은 필요에 따라서는 자신의 견해도 수정할 의지를 갖는 것이고, 고정된 진리로부터 자유롭다는 것이며, 끝으로 상호작용할 수 있는 능력을 의미한다. Gregory Fernando Pappas, *John Dewey's Ethics: Democracy as Experience*, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 2008, pp. 187-188.

223) Matthew Lipman(1991a), *op. cit.*, p. 160.

인적 차원의 도덕교육은 충동과 습관, 지성 사이의 유기적 관계의 발달로 이루어진다. 충동은 메커니즘 활동의 습관에 적절함을 주어 습관을 재조직하게 해 주지만, 또한 그것은 지성에 의해 통제되어 다시 다른 충동으로 전환되기도 한다. 강한 충동과 폭넓은 습관은 지성과 함께 행위를 보다 더 나은 행위로 만들어주는데, 이러한 자연주의적 선은 개인적 차원의 행위에서 머무는 것이 아니다. 그것은 사회의 목적 실현을 위해서도 발달되어야 한다. 듀이는 학교가 갖추어야 할 도덕성의 세 측면을 지식, 정서, 노력으로 제시했는데, 듀이의 도덕교육이 언제나 개체 수준의 것은 동시에 사회적 수준을 함축하고 있다는 데서, 그리고 도덕교육의 장은 모든 학교 교육을 통해서 이루어진다는 의미에서 또한 이 도덕성은 사회적인 것이기도 하다.²²⁴⁾ 그 때문에 듀이에게 도덕적인 것과 도덕적이지 않은 것의 구획 기준은 개인의 지식, 능력 및 정서를 강조하면서 동시에 사회적 차원의 도덕발달을 강조하는지 여부에 달려 있다. 만일 개인의 도덕발달을 강조하면서 사회적 동정심을 소홀히 할 경우 이는 도덕적이지 않은 것의 범주에 해당할 것이다.²²⁵⁾ 이러한 시각은 개인과 사회의 관계를 숙고한 뒤 이 둘은 분리될 수 없고, 결과적으로 도덕교육의 문제는 민주주의의 문제와 동일하다는 듀이의 통찰에 뒷받침 된 것이다.²²⁶⁾

이와 마찬가지로 립먼 또한 도덕교육의 목적은 개인의 인지적 기능의 탁월성을 장려하는 것과 함께, 공동체를 통한, 공동체에 의한 도덕교육을 그 또 다른 목적으로 하고 있다. 앞서 언급한 것처럼 립먼에게 사고기술을 가르치는 것은 단순히 개인의 습득이 아니라, 공동체 속에서의 습득으로 나타난다. 그 때문에 립먼에게 공동체의 요청은 그 자체로 도덕교육의 목적이 된다. 이는 이후 탐구공동체 혹은 철학적 탐구공동체로서의 학교로 등장하는 데, 이후의 절들에서 자세하게 다룰 것이다.

이상과 같은 합당성과 실천적 판단에 기초한 듀이의 자연주의 윤리학 및 도덕교육은 립먼의 윤리적 탐구에 보존되어 있다. 립먼은 무엇보다 합당성의 진리론 뿐만 아니라, 듀이와 같이 도덕적 판단에서도 주어진 상황에서 가능한 결과를 예상하고 판단을 내리기 때문이다. 립먼의 윤리적 탐구는 탐구의 본성상, 상황에 대한 인식에 기초하여 복잡한 상황 속에서 그것을 지각하고 파악하는 능력을 요한다. 또한 듀이에게 판단은 실천적 판단

224) John Dewey, translated and edited by Robert W. Clopton Tsuin-Chen Ou, *op. cit.*, p. 290.

225) *Ibid.* p. 298.

226) *Ibid.* p. 299.

으로 행위 과정의 것이듯, 립먼에게서도 판단은 실천적이어서, 그것은 사고와 행위 그 사이의 고리로서 존재한다.²²⁷⁾ 립먼의 윤리적 탐구는 이런 의미에서 듀이 윤리학과 도덕교육의 핵심인 실천적 판단과 합당성 및 습관, 개인적 측면과 동시적인 사회적 측면의 도덕교육의 문제의식이 녹아 있다고 볼 수 있다.

3) 거대공동체로서의 교실공동체

앞서 듀이 윤리학과 도덕교육의 영향을 다루면서 립먼의 교실공동체 역시 듀이의 그것과 마찬가지로 구성원들의 대화로 구성된다고 했다. 그들은 교실에서 탐구와 추론, 사고를 통해서 공동체 과정에 참여하고 결과적으로 교실공동체를 형성한다. 듀이에게서 공동체는 사회적 상호작용의 장으로서 간주되었고, 거기서 가장 중요한 것이 대화와 의사소통이었는데, 이는 립먼에게서도 강조된 것이다. 이러한 유사성은 립먼이 듀이의 도덕교육의 사회적 측면을 도덕교육 차원에서 소화한 결과이다. 이 절에서는 립먼의 교실공동체가 어떻게 어느 정도로 듀이의 거대공동체 이념을 수용하고 있는지 조금 더 자세하게 짚어 보고자 한다.

교실을 공동체로 전환시키자는 립먼의 발상은 탐구의 장으로서 교실공동체를 고려하고 있다. 이러한 탐구로서의 민주주의 개념은 듀이가 지지한 지성에 의한 참여 민주주의를 반영한 것이라고 립먼은 분명히 밝히고 있다.²²⁸⁾ 립먼은 탐구로서의 공동체를 약칭하여 탐구공동체(the community of inquiry)라고 명명한다. 이는 탐구 절차에 기초한 공동체로서, 학생들이 환경과 상호작용한 결과 획득한 환경이다. 여기서 학생들은 공동체 절차를 내면화하고, 편견을 배제하고, 상호존중하며 추론과 변증법적 대화를 통해 공동체를 만들어간다. 듀이에게 공동체를 형성하는 필수불가결한 요건이 의사소통과 대화라고 했는데, 기본적으로 립먼의 공동체 역시 이 요건들을 동일하게 충족하고 있다. 다만 차이라면 보다 더 세련된 사고기술과 질문 및 대화가 요구된다는 것이다. 여기서 중요한 것은 듀이의 공동체와 립먼의 공동체는 통약가능하다는 점이다. 다시 말해, 립먼의 탐구공동체는 듀이와 같이, 그보다 더 전에는 퍼어스와 같이 탐구공동체 개념을 공유하고 있다. 퍼어스는 논리에 의한 공동체 결속을 강조한다. 그에 따르면, 논리는 우리의 관심을 결속시키고

227) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. 15.

228) Matthew Lipman(1991a), *op. cit.*, p. 252.

전체 공동체 사람들을 포용하는 것으로, 우리는 논리에 의해 공동체에 묶이게 된다.²²⁹⁾ 퍼어스에게 탐구란 의심을 통해서 믿음을 고정시키는 것인데, 우리가 우리자신을 은둔자로 만들지 않는다면, 서로의 견해에 필연적으로 영향을 끼칠 것은 말할 것도 없다. 문제는 단지 개인뿐만 아니라 공동체 안에서 어떻게 믿음을 고정시키느냐 하는 것인데, 퍼어스에게는 알려진 것과 관찰된 사실에서 출발하여 알려지지 않은 것으로 나아가는 과학적 탐구 방법을 취한다.²³⁰⁾

퍼어스의 탐구와 공동체 개념과 립먼의 탐구공동체 개념 사이의 유사성을 부정할 수 없다.²³¹⁾ 립먼 역시 퍼어스에 의한 것으로 추정되는 탐구공동체라는 표현이 처음에는 과학적 탐구의 실천가들 사이의 공동체로서 제시되었다가 점차 그 범위가 확대된 것으로 본다.²³²⁾ 그러나 낱말의 외현적 유사성이 아니라, 실제적인 언어 쓰임에서 찾을 수 있는 의미의 유사성에 따르면, 립먼의 탐구공동체는 의사소통과 대화에 토대를 둔 이른바 듀이의 ‘거대공동체’에서 그 유사성을 찾아야 한다. 왜냐하면 립먼은 보다 분명한 문제의식으로 듀이를 인용하고, 그 문제의식을 의식적으로 수용하고 있기 때문이다.

듀이는 퍼어스가 진행한 탐구자들의 공동체를 보다 확대된 공동체에서 적용하고자 했다. 거대 사회는 민주적인 방식으로 거대공동체가 되어야 한다는 듀이의 문제의식을 립먼은 그대로 취하였다. 특히, 립먼은 거대공동체를 위한 필수불가결한 요건인 탐구와 자유로운 의사소통을 어린이철학의 탐구공동체에서 구현하고자 하였다. 학교 구성원들을 민주적으로 형성하기 위해서는 학교와 개별 교실을 재구조화하여 그들로 하여금 참여민주주의의 시민성을 갖추게 해야 할 것이다.

229) *Ibid.* pp. 257-258.

230) 퍼어스는 믿음을 고정시키는 기존의 방법들, 고집의 방법, 권위의 방법, 선험적 방법에는 과학적 탐구에 없는 독특한 편리성이 없지 않다고 인정한다. 가령 고집의 방법은 빠르게 마음을 정하고, 우유부단함이 없이 견지하는 장점은 있지만, 문제는 과학적 탐구만큼 기지의 것에서 미지의 것으로 나아가며 믿음을 정착시키는 데 성공적이지 못하다는 것이다. Charles Sanders Peirce, “The Fixation of Belief,” 김동식·이유선 옮김, 「믿음의 고정」, 제임스 홉스 엮음, 『퍼스의 기호학』, 경기: (주)나남, 2010, 262-275쪽.

231) 파르달즈와 지로드는 립먼의 탐구공동체의 기원을 단순히 퍼어스에게서 찾는 것이 아니라, 교실구조를 탐구공동체로 변경시킨 그 지점에서도 퍼어스와 연결지우고 있다. 그들은 탐구공동체에서 구성원들이 대화로서 참여하고 공통된 관심을 구성하며, 탐구공동체 담론을 내면화하는 유사성을 지목하며 퍼어스의 과학적 탐구공동체를 모방한 것이라고 한다. Michael. J. Pardales & Mark Girod, “Community of Inquiry: Its Past and Present future,” *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38, No.3, June 2006, p. 306.

232) Matthew Lipman(2003), *op. cit.*, p. 20.

듀이는 교실에서의 협동을 주창하는 많은 이들이 보지 못한 것을 보았다. 즉, 교실 공동체만으로 충분하지 않다. 교실은 탐구공동체로 전환되어야 한다. 탐구공동체는 상호작용하고, 협력하며, 탐구적인 공동체가 되어야 한다. 공동체 내에 불만이나 오해가 일어날 경우, 그것들은 문제상황으로 다뤄져야 할 것이고, 그 밖의 문제 내용이 그러하듯 실험적으로 합리적으로 처리되어야 할 것이다. 요컨대 듀이에게 교실은 거대공동체의 축소판이며, 우리가 그러한 거대공동체를 가질 수 있다면, 그것은 분명 처음에는 교실이라는 축소판일 것이다. 오늘날의 학교가 미래의 사회를 만들 것이다.²³³⁾

립먼은 듀이의 통찰을 통해 협동을 통해 교실공동체를 탐구와 협력의 공동체로 전환할 수 있었다. 립먼의 탐구공동체는 문제상황 속에서 그 문제를 해결해 가는 과정과 결과로서 얻어진 것이다. 이 탐구공동체는 두 가지 점에서 특기할만하다. 하나는 그것이 ‘공동체’라는 점에서 사회적 연대와 정서적 안정감을 주고, 또한 ‘탐구적 절차’라는 접근을 갖고 때문에 방법론적 일관성을 견지할 수 있고, 인식론적 차원에서도 합당성의 이념을 충족할 수 있다.²³⁴⁾ 흥미롭게도 립먼은 탐구공동체를 설명하면서 듀이의 『공중과 그 문제』를 직접 인용하면서 공동체 그 자체만으로는, 혹은 협동을 강조한다고 해서 그 자체로 탐구공동체가 될 수 없다고 분명히 지적한다. 협력만 한다고 탐구공동체가 되는 것이 아니라, 그것은 ‘탐구’라는 협력을 거칠 때에만 탐구공동체가 된다는 립먼의 문제의식은 실은 『공중과 그 문제』에서의 거대 공동체의 탐구와 의사소통 논의와 맞닿아 있는 부분이다. 게다가 퍼어스와 다른 점은 립먼의 탐구공동체는 과학적 탐구뿐만 아니라, 교실 대화와 같은 다른 형식도 허용한다는 것인데, 이는 듀이의 거대공동체의 정신과 일치하는 지점이다.²³⁵⁾

이상으로 듀이의 철학이 어린이철학 도덕교육론에 수용된 지점을 몇 군데 확인해 보았다. 가장 분명한 지점 중 하나는 듀이의 반성적 사고와 질성적 사고가 립먼의 고차적 사고에 직접적인 영향을 주었고, 이는 비판적 사고와 창조적 사고로 수렴되었다는 점이다. 립먼의 철학 페다고지가 사고 교육에 다름 아니라는 것을 염두에 두면, 어린이철학의 ‘사고’에 대한 듀이 철학의 영향은 지대한 것이다. 다음으로 듀이 철학이 어린이철학 도덕교육에 수용된 부분은, 립먼의 윤리적 탐구 및 도덕교육에 대한 듀이 철학의 영향의 결과

233) Matthew Lipman(1991a), *op. cit.*, p. 258.

234) Matthew Lipman(1991b), “Can Education Counter Chaos?” in *Children in Chaos : A “Philosophy for Children” Experience*, edited by Leonard Harris, Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, p. xx.

235) Matthew Lipman(1991a), *op. cit.*, p. 258.

인데, 듀이는 경험의 성장으로서 도덕교육을 강조하고, 탐구로서의 윤리학을 제시했지만, 이 모두는 사고 차원에서 재진술 될 수 있다는 점에서 당연한 귀결로 보인다. 요컨대 윤리적 탐구에서 합당성이 강조되고, 어린이철학의 탐구공동체 안에 듀이의 거대공동체 개념이 남아있는 것이 어린이철학 도덕교육론에서 듀이 철학이 수용된 점이다.

2. 듀이 철학에 대한 립먼의 도덕교육적 변용

듀이 철학은 어린이철학 도덕교육에 수용되었을 뿐만 아니라, 일부는 변용되어 새롭게 나타났다. 듀이의 반성적 사고와 질성적 사고가 립먼의 고차적 사고 속으로 수용되었던 것이 수용의 가장 큰 부분이었듯이, 듀이 철학이 도덕교육적으로 변용된 가장 큰 지점 또한 립먼의 ‘사고’ 개념에 있다. 다차원적 사고 혹은 트랜스액티브 사고가 그것이다. 다른 하나는 듀이의 과학적 탐구가 어린이철학 도덕교육에서는 철학적 탐구로 전환된 것이고, 또 다른 것은 도덕교육을 독립교과로서 마련한 것이었다. 본 절에서는 이상의 세 가지 관점에서 듀이 철학이 변용된 지점을 살피고자 한다.

1) 트랜스액션으로서의 비판적, 창조적, 배려적 사고

고차적 사고는 립먼의 것만은 아니다. 립먼은 사고 위에 어린이철학을 정초하기 위해 고차적 사고에 대한 기성의 논의를 수용하고, 비판하며 자신의 것으로 삼았다. 그는 비어즐리와 퍼어스, 그리고 버클리의 개념을 빌려 와서 고차적 사고의 특성으로 복잡성, 통합성과 일관성, 가지성, 의미에 대한 탐색을 제시했다. 그러나 이는 비판적 사고와 창조적 사고의 융합으로 나타나는, 립먼 식의 고차적 사고의 특색을 이루었지만, 고차적 사고를 논하는 모든 연구자가 여기에 동의하는 것은 아니다.

고차적 사고에 대한 미시적인 견해 차이를 낳은 요인 중 하나는 비판적 사고에 대한 이들의 이해의 차이에 있다. 립먼은 비판적 사고를 맥락에 대한 감수성, 메타인지, 자기수정적 사고로 그 특징을 제시했지만, 에니스와 파시온의 경우 비판적 사고를 평가와 판단으로 정의하기도 한다. 에니스와 파이온이 규정하는 식으로 정의를 내릴 경우, 비판적 사고의 내포는 좁아지며 이는 철학자의 영역으로 남는 문제가 있다. 폴은 비판적 사고를 오류의 사고와 대비시켜 명료성과 불명료성, 정밀성과 비정밀성, 정확성과 부정확성, 공정성

과 편견 등으로 나누고, 다시 이 비판적 사고를 약한 비판적 사고와 강한 비판적 사고로 구획한다. 약한 비판적 사고는 상대방과의 논쟁에서 논거를 제시할 때 발휘되는 사고 능력인 데 반해, 강한 비판적 사고는 자기 자신을 대상으로, 다시 말해 성찰적 비판을 가한다. 그런 의미에서 이는 립먼의 비판적 사고와도 공명할 수 있다. 왜냐하면 립먼에게 비판적 사고는 단순히 사고의 도구가 아니라 교육의 재건과 직결되는 상황과 맥락에 대한 감수성을 바탕으로 한 비판적 사고이기 때문이다. 립먼의 비판적 사고는 이런 의미에서 지적인 덕이 될 수 있다.²³⁶⁾

필자가 여기서 립먼의 고차적 사고를 다시 거론한 이유는 그의 고차적 사고 개념이 1995년에 다시 한 번 그 자신에 의해서 재진술, 재정의 되었기 때문이다. 립먼에게 고차적 사고에 대한 논의는 크게 두 번에 걸쳐 나타난다. 한 번은 앞 절에서 다룬 것처럼 듀이의 반성적 사고와 질성적 사고가 비판적 사고와 창조적 사고 속에 보존되어 나타난 것이고, 다른 하나는 1995년 그의 논문에서 제시한 고차적 사고의 새로운 내포와 외연이 그것이다. 그것은 한 마디로 배려적 사고를 새롭게 추가한 것이다.

1991년에 출간된 립먼의 『교육에서의 사고』에서 이후에 새로운 의미의 고차적 사고

236) 이러한 문제의식은 비판적 사고에 대한 나딩스의 견해와 조응될 수 있다. 2015년에 출간된 『교육철학』 제4판에서 나딩스는 비판적 사고가 갖는 교육적, 도덕적 의미를 따로 한 절을 두어 숙고한다. 거기서 주목할 점은 나딩스가 비판적 사고를 폴 식으로 강한, 혹은 성찰적 비판적 사고로 명명했다는 것이다. 제4판 『교육철학』에 따르면 비판적 사고에 관한 논쟁은 인식론적인 것이 아니라 본질적으로 도덕적인 것이다. 형식적으로 비판적 사고는 개념적, 인식론적 구성요소로 이루어져 있고, 논리적으로 말하면 비판적 사고는 도덕과 직접적 관련이 없지만, 실천적으로 말하면 비판적 사고는 도덕적 목적에 의해 지배된다. 나딩스에 따르면 비판적 사고는 “대화의 문을 열어 두고 일상적 삶의 문제와 문화 차이에 관해 다른 사람과 관계할 것을 요구하는” 의미에서, “비판적 사고와 도덕적 선은 떼려야 뗄 수 없는 관계”(Nel Noddings, *Philosophy of Education* (4th ed.), Philadelphia, PA: Westviex Press, 2015, p. 99.)에 들어선다. 다시 말해, ‘실천적’ 차원에서 비판적 사고는 제자리를 찾는다. 그러나 우리는 다시 물어야 한다. 실천적 측면에서 비판적 사고와 도덕적 선이 불가분리의 관계라고 한다면, 이들 양자는 어떤 방식으로 그러한 관계를 맺고 있는가? 그것은 앞서, 비판적 사고가 도구적 비판적 사고가 아니라, ‘성찰적 비판적 사고’라는 데서 그 단서를 찾아야 할 것이다. 성찰적 비판적 사고는 비록 자기 자신이라 하더라도 지침을 어길 경우 자신의 행동을 비난할 수 있어야 한다. 물론 비판적 사고는 논리적 차원에서 도덕적 선과 무관하다. 그러나 그것이 ‘성찰적 비판적 사고’가 될 때, 단순히 목적을 위해 수단을 찾는 도구적 비판적 사고가 아니라 도덕적 닻에 근거를 두면서, 도덕의 맥락 속에서 제 몫, 제 자리를 찾는다는 의미에서, 비판적 사고와 도덕적 선은 불가분의 관계로 ‘새롭게 구성된다’고 말할 수 있다. 나딩스가 비판적 사고를 성찰적 비판적 사고라고 할 때 그것은, 립먼의 비판적 사고가 도구적 사고가 아니라, 상황과 맥락에 대한 감수성에 기초한 비판적 사고라는 점에서 이들 사이에는 양립 가능한 지점이 없지 않다고 해야 한다. 립먼은 고차적 사고에 대한 그의 논의를 이후 ‘배려적 사고’를 통해서 확장하는데 이 배려적 사고가 궁극적으로 도덕적 선과 같은 가치를 사고에 도입하는 결정적인 계기임을 언급한다.

가 등장할 것이라고 예측할 수 없다. 이미 립먼이 제시한 고차적 사고는 비록 모든 이들이 동의하지 않을지라도, 그것은 폭넓은 의미의 비판적 사고로서 기존의 고차적 사고 개념을 상당 부분 포괄하고, 더 나아가 창조적 사고가 갖는 상황 혹은 맥락에 지배되는 듀이의 질성적 사고를 분명하게 추가했기 때문에, 그것으로 고차적 사고에 대한 논의는 충분한 것으로 간주될 수 있었다. 그런데 1995년 립먼은 「사고로서 배려(Caring as Thinking)」라는 논문을 제출한다. 이 논문의 주된 메시지는 배려가 곧 사고라는 것이다. 물론 립먼이 ‘배려’를 새삼스럽게 강조한 것은 아니었다. 오히려 어린이철학에서 배려는 1982년에 등장한 길리건의 배려 담론²³⁷⁾이나 1984년의 나딩스의 배려 윤리학²³⁸⁾에 앞서

237) Carol Gilligan, *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press, 1982; trad. Annick Kwiatek et Vanessa Nurock, préf. Sandra Laugier et Patricia Paperman, *Une Voix différente : Pour une éthique du care*, Paris, Flammarion, coll. « Champs Essais », 2008; 허란주 옮김, 『심리 이론과 여성의 발달』, 서울: 철학과 현실사, 1995. 보졸라는 길리건의 배려 윤리가 “정의를 중심으로 한 합리적, 구성주의적인 콜버그의 이론에 대한 주요 반론”으로 간주하며, 그 핵심 요소를 다음 세 가지로 정리한다. (1) 길리건은 콜버그의 도덕성 발달 이론이 여성에게 편향적이고, 그의 초기 평가 방법은 문화적으로 구성된, 관계 유지를 향한 여성의 지향을 부당하게 격하시켰다고 주장한다. (2) 길리건은 콜버그의 정의와 권리의 윤리가 분리와 원리에 제한적으로 초점을 맞췄다고 주장했다. 그녀는 관계, 연결, 책임, 해악 피하기의 이슈에 초점을 둔 배려 지향을 포함시키기 위해 도덕 영역을 넓히고자 했다. (3) 길리건은 초기 저작에서는 남성은 권리와 정의에 대한 추상적인 목소리를, 반면에 여성은 배려라는 보다 맥락적인 ‘다른 목소리’를 선호하고 선택한 것처럼 보였지만, 나중에는 이 입장을 누그러뜨려 남녀 모두 합리적으로 생각하고 동정심을 느낀다고 인정했다. 보졸라는 길리건의 핵심 주장이 한편으로는 자의적 해석 혹은 누락 등 정당화 문제를 갖고 있으며, 다른 한편으로는 생물학적 정당화도 갖추고 있다고 그 의의와 한계를 동시에 평가한다(Vozzola, Elizabeth C., *Moral Development: Theory and Application*, Routledge, 2014, p. 45; 정창우 옮김, 『도덕 발달의 이론과 적용』, 서울: 울력, 2018.).

238) Nel Noddings. *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley: University of California Press, 1984. 한평수 옮김, 『배려: 윤리와 도덕교육에 대한 여성적 접근법』, 2009. Nel 나딩스의 배려 윤리는 그 서명, 『배려하기: 윤리학과 도덕교육에 대한 여성적 접근(Caring: feminine approach to ethics and moral education)』이 가리키듯 처음에는 배려하기를 ‘여성적 접근’으로 간주했다. 1984년에 나딩스는 페미니스트의 관점이 아니라, 생물학적 남녀의 경향성에 기초하여 ‘배려하기’를 강조한 것이다. 그녀는 거기서 “윤리 문제에 대한 전통적인 논리적 접근 방법이 보다 분명하게 남성적인 체험에서 발생하듯이 배려 윤리는 여성으로서의 우리의 체험에서 발생한다”(한평수 옮김, 13쪽)고 적시했다. 그러나 이후 그녀는 배려 윤리가 ‘현대 페미니즘에서 일어난’ 것으로서, 도덕교육에서 하나의 대안적 접근이 될 것으로 수정했다. 그 때문에 보졸라가 나딩스의 배려 윤리를 “윤리학과 도덕교육에 대한 ‘여성주의적’ 접근(feminist approach to ethics and moral education)”이라고 기술한 것은 일견 타당하다. 그러나 나딩스는 『배려하기』의 2013년 개정판을 낼 때, 여성적(feminine)이라는 낱말이 자신이 전하고자 하는 것을 드러내지 못한다는 비평가들의 비평을 옳은 것으로 받아들여 수정한다(Nodding, Nel., *Caring: A Relational Approach to Ethics & Moral Education*, Second edition, updated, University of California Press, 2013, p. 9.). 이후 나딩스는 부제를 더 이상 ‘여성적’으로도, 그렇다고

주목되었다.

1980년 립먼과 샵, 오스캐년이 공저한 『교실철학』에서는 소절로 배려를 다루고 있다. 거기서 그들은 배려는 초등학교 철학교과서 『해리』와 윤리적 탐구의 사례를 보여준 중학교 철학교과서 『리사』에서 명시적이라기보다 암묵적으로 다뤄지는 주제임을 적시한다. 『해리』와 『리사』에서 어린이들은 배려에 관해 이야기하기보다는 배려하기를 직접 보여주었지만,²³⁹⁾ 1995년에 립먼은 고차적 사고의 이름으로 배려를 사고의 사례로서 정당화하고자 한다. 이제 립먼에게 고차적 사고는 비판적, 창조적, 배려적 사고가 되는데, 그러한 구획은 블룸이 고차적 사고를 분석적인 것, 종합적인 것 그리고 평가적인 것으로 나누는 데서, 그리고 버클러가 과정으로서의 판단을 말하기, 만들기 및 행하기로, 결과로서의 판단을 주장, 배열 및 행하기로 나누는 데서 통찰을 얻은 것이다. 여기에 일부 감정이 판단 역할을 한다는, 고대의 스토아철학자들로부터 현대의 누스바움에 이르기까지 인지적 감정의 요소에 대한 철학자들의 통찰도 배려를 사고로서 간주할 수 있도록 도움을 주었다.

우리가 일상적 사고와 고차적 사고의 구분을 밀고 나간다면 우리는 이와 같은 삼위일체적 접근을 다시 하고, **진리, 의미 및 가치**와 같은 그러한 규제적 이상을 명시화하고자 할 것이다. 그러나 그 때 이러한 이상에 다가가기 위해 고차적 사고의 어떤 측면을 언급할 수 있는가? 우리는 진리 찾기 측면에 관해서는 비판적 사고를, 창조적 사고는 의미 찾기 측면이라고 말할 수 있다. 그러나 가치 차원과 관련해서는 여기에 고차적 사고의 어떤 측면이 관련되어 있는가?²⁴⁰⁾

‘여성주의적’으로도 개칭하지 않았다. 나딩스는 제2판에서 부제를 ‘윤리학과 도덕교육에 대한 관계적 접근’으로 수정했다. 이런 의미에서 그녀의 배려 윤리는 관계 윤리로 간주될 수 있게 되었다.

239) 어떤 층위에서 어린이들은 서로의 관점을 존중하고, 서로의 가치를 존중하며(care about), 각자 자신이 중요하게 생각하는 문제를 논의하는 과정 중에 배려를 보여준다. 다른 층위에서는 『해리』와 『리사』 속의 주인공들은 자신들이 진지하게 철학적 탐구에 참여하고 있다는 의미에서 배려하고 있다. 그들은 철학적 탐구의 결과에 관심을 갖고 있고, 탐구는 의미 있고 중요한 무엇이며, 그들은 탐구 방식으로 자신들의 진지함을 보여준다. 그럴 때 수업 중에 자신의 발언에만 관심이 있고, 타자의 목소리에 둔감한 아이들조차 시간이 지나면 미성숙한 행동이 사라질 것이다. 또 다른 층위에서 배려는 철학적 탐구 그 자체의 절차와 그 절차가 포함하는 엄격함에 대해 어린이가 주의를 보이는 데에서 나타난다. 아이들은 타당하지 않은 발언과 추론에 기민해지고, 탐구의 방법론에 익숙해지면서 일련의 절차로서 법에 관심을 갖는다. 이 방법론은 열려 있고, 공적이며, 합리적인데, 절차에 대한 배려가 이들 참여자로 하여금 배려를 갖추게 한다. Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, pp. 199-200.

240) Matthew Lipman, “Caring as Thinking,” *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, Autumn, 1995, Vol. 15, No. 1, p. 6.

이 세 번째, 가치 차원의 사고를 립먼은 숙고한다. 현상적으로 말하면 가치를 동반한 사고, 평가적 사고는 항상 어떤 것에 대해 지향적이다. 이를테면 아름다운 것을 평가하는 사고는 감상적 사고이고, 덕 있는 것을 평가하는 사고는 감탄하는 사고이며, 겪고 있는 것을 평가하는 사고는 동정적인 사고이며, 세계의 운명과 그 구성원에 대한 사고는 염려하는 사고이다. 이렇게 가치를 평가하는 사고를 립먼은 배려적 사고라고 하였다.²⁴¹⁾

립먼은 배려적 사고에 대한 분명한 정의를 내리기보다 사고 자체의 한 측면 혹은 양식으로서 간주한다. 배려는 공감하고 존중한다는 의미에서 그것이 정서적이고 감정이입적인 성격을 갖는다는 것을 우리는 직관적으로 알 수 있다. 그러나 립먼이 제시하는 배려적 사고의 성격은 그 이상의 것을, 다시 말해 인지적, 행위적 성격까지 포함하고 있다.

첫째, 배려적 사고는 평가적 사고(Valuational thinking)이다. 듀이는 그의 『평가 이론』(*The Theory of Valuation*)에서 소중하게 여기기(prizing)와 평가하기(appraising), 존경하기(esteeeming)와 추정하기(estimating), 소중하게 생각하기(valuing)와 평가(evaluation)를 구분했다. 립먼은 듀이의 위 구분을 받아들이면서, 소중하게 여기기(prizing)는 특정 인격적 준거로서 정서로 불릴 성질을 갖고 있는 데 반해, 평가하기(appraising)는 지적인 측면이라는 데서 이들은 서로 다르다고 정리하였다. 평가한다는 것은 중요한 것에 관심을 기울이는 것이다. 물론 중요한 것은 우리가 그것에 관심을 갖기 때문에 중요한 것이다. 일견 순환논증으로 보일 수 있지만 중요한 것은 사물은 본성상 더 좋지도 더 나쁘지도 않으며, 우리가 특정 관점에서 그것들을 비교할 때 그렇게 구분될 뿐이라는 것이다. 다시 말해 배려한다는 것은 이미 그것을 중요하게 여긴다는 인지적 가치를 갖는데, 이런 의미에서 배려적 사고는 평가적 사고이다.

둘째, 배려적 사고는 정서적 사고(Affective thinking)이다. 심리학자들은 정서와 인지의 관계를 인지과정의 결과로서 정서, 원인인 인지의 결과로서의 정서, 끝으로 과정 중의 복잡한 상호작용으로 달리 해석하지만, 립먼은 인지를 정서 자체의 부분으로 간주하고자 한다. 앞서 배려적 사고를 인지적인 평가적 사고라고 했지만, 학대를 당하는 아이를 보게 될 때, 우리가 분노하는 것은 그것이 부당하다는 인지적인 것이 전제되어 있기 때문이다. 이런 의미에서 정서는 사고 형식을 취한다. 일부 도덕적 감정은 인지적 정서일 뿐만 아니라, 행위 또한 그러한 정서에서 나온다.

241) *Ibid.* p. 6.

셋째, 배려적 사고는 행위적 사고(Active thinking)의 측면을 갖는다. 행위 차원에서 립먼은 ‘나딩스’를 직접적으로 언급하고 있지 않지만, 그녀의 이른바 적극적 배려(caring for)와 소극적 배려(caring about)의 구분을 취하며 전자를 행위로 규정한다. 우리 행위가 이미 신체언어로 말을 하고 있다고 간주할 수 있다면, 배려적 사고가 행위적 사고라는 것은 이해하기 어렵지 않을 것이다. 사고가 표현인 한에서, 우리가 어떤 것에 대해 관심을 갖고 보살피는 것 바로 그것의 척도가 행위적 사고라고 할 수 있다.²⁴²⁾

넷째, 배려적 사고는 규범적 사고이다. 배려가 규범을 띠는 것은 바라는 것과 마땅히 바라야 할 것에 대해 성찰이 더해진 것이다. 배려하는 이는 항상 이상적인 가능한 결과에 대해 염려하는데, 이는 결과적으로 이상에 대한 성찰이 현재 사태에 대한 우리 관심의 일부가 되게 한다. 배려가 갖는 성찰에 의해서 규범적인 사고가 나타나고, 배려 속의 규범적인 요소는 항상 인지적이기 때문에, 배려의 다른 측면들과 규범적인 요소 사이의 불가분리성이 배려도 규범적이며 인지적인 지위가 있다는 주장을 강화시켜 준다.²⁴³⁾

이상과 1995년에 립먼이 배려가 사고임을 제시하기 위해 거론했던 배려적 사고의 여러 측면들이다. 2003년에 립먼은 『교육에서의 사고』에서 위의 특징들 외에 배려적 사고의 또 다른 측면으로 감정이입적 사고(Empathic thinking)를 추가했다. 감정이 상황 이해에 중요한 역할을 하듯이, 우리는 타자의 감정을 통해서 그들의 상황 인식 방법을 더 잘 이해할 수 있다는 것이다. 인지적 교환만 있고 감정이입적 교환이 이루어지지 않을 때 그것이 상호이해를 가로막는다는 것은 말할 것도 없기 때문이다. 립먼이 다섯 가지 사고로서 배려적 사고의 성격을 제시했지만, 그것은 결국 경청과 존중과 같이 타자에 대한 관심을 정서와 행동으로 표현하고, 타자에 대한 배려로서 가능한 결과를 염려하며, 인지적으로 평가 차원에 배려하는 것으로 요약된다.

립먼은 1991년에 고차적 사고를 비판적 사고, 창의적 사고의 융합으로서 정의했지만, 1995년에는 고차적 사고 속에 배려적 사고를 추가했다. 립먼이 배려적 사고를 고차적 사고를 위해서 꼭 필요한 요소라고 생각한 것은 두 가지 이유 때문이었다. 우선 배려는 인지적 사고로서 충분한 자격이 있다는 것이다. 물론 그것은 때때로 추론과 정의와 같은 식별되는 정신활동이라기보다는 식별되지 않는 비가시적인 정신활동으로 나타나기는 하지만 말이다. 둘째, 배려 없는 사고는 가치 구성요소를 갖지 못한다는 것이다. 다시 말해 사

242) Matthew Lipman, “Moral education higher order thinking and philosophy for children,” *Early Child Development and Care*, 1995, Vol. 107, p. 67.

243) Matthew Lipman, “Caring as Thinking,” *op. cit.*, pp. 8-12.

고가 평가를 포함하기 위해서는 비판적, 창조적 사고만으로는 충분하지 않고, 가치평가를 하기 위해서 배려적 사고가 필수불가결하다는 것이다. 기존의 인식은 이성주의에 함몰되어 있었기 때문에, 이성주의와 비이성주의의 이원론의 관점에서 인지와 정서가 별개의 것으로 나뉘고, 결과적으로 배려가 사고로서 숙고되지 못했다. 그러나 사고가 중요한 문제와 관련되게 될 때 그 때 작용하는 사고로서 배려적 사고는 새롭게 주목받게 되었다.²⁴⁴⁾

그러면 이상의 립먼의 고차적 사고를 왜 우리는 듀이 철학의 변용이라고 평가하는가? 립먼은 1995년에 제출한 논문에서 고차적 사고로서 비판적, 창조적, 배려적 사고를 제시했지만, 이후에는, 더 정확히 말하면 그의 나이 여든에 출간한 2003년의 개정판 『교육에서의 사고』에서는 고차적 사고라는 표현은 더 이상 나타나지 않는다. 그 대신 립먼은 비판적, 창조적, 배려적 사고를 다차원적 사고로서 제시했다. 물론 고차적 사고라는 명명이 더 이상 나타나지 않았지만, 이 셋의 사고를 우리는 1995년의 립먼처럼 이들을 고차적 사고로서 명명할 수 있다. 이는 마치 만년에 듀이가 요소와 요소가 상호작용하며 변화하는 그 현상을 두고 기존의 ‘상호작용’이라는 명명 대신에 ‘트랜스액션(trans-action)’을 기술어로서 제시한 것과도 같다. 듀이가 만년에 더 이상 사용하지 않기로 한 것은 일상언어로서의 ‘상호작용’이었지, 자신이 그간에 써 왔던 ‘상호작용’이 아니었던 것처럼, 언어에서 그 쓰임을 염두에 두면 듀이의 트랜스액션을 ‘상호작용’이라고 옮기더라도 아무런 문제가 될 것이 없다. 마찬가지로 립먼이 만년에 고차적 사고라는 기술어를 더 이상 사용하지 않지만, ‘다차원적 사고’를 두고 과거의 고차적 사고로 명명할 수는 있다.

다만 조금은 이 지점에서 섬세하게 논해야 할 것은 립먼이 고차적 사고 대신에 왜 다차원적 사고를 썼는가라는 점이다. 우리가 먼저 기억해야 하는 것은, 고차적 사고의 경우 그것은 립먼의 기술어라기보다는 비판적 사고가들이 다양한 방식으로 사용하고, 정당화하고자 한 일반명사라는 것이다. 물론 그럼에도 이는 립먼의 고차적 사고를 말해주는 것이라고 할 수는 있다. 그러나 립먼은 2003년 개정판 이후에는 고차적 사고라는 표현 대신에, ‘다차원적 사고’를 제시하고 있다. 분명 다차원적 사고라는 명칭은, 고차원적 사고가 제시하지 못한 배려적 사고가 추가되었고, 배려적 사고와, 비판적, 창조적 사고가 서로 떼려야 뗄 수 없을 뿐만 아니라, 서로 삼투하는 사고의 역동적인 관계, 그 ‘상호작용’을 강조하고 있다. 그런 의미에서 기존의 고차적 사고라는 명칭은 립먼의 문제의식을 충분히 담기에 부적절한 것으로 보였을 수도 있다. 주의해서 보면, 립먼은 2003년 개정판에서,

244) Matthew Lipman(2003), *op. cit.*, pp. 271-272.

‘다차원적 사고 접근’이라는 절의 상위 장 제목으로 ‘사고의 트랜스액티브 차원’을 두었다.²⁴⁵⁾ 더 정확히는 ‘트랜스액티브 사고(transactive thinking)’라고 했는데, 이는 비판적, 창조적, 배려적 사고가 트랜스액션으로서의 사고라는 것을 나타내기 위함이다. 립먼은 듀이의 트랜스액션의 관점에서 기존의 고차적 사고를 배려적 사고까지 포함하여 다차원적 사고(multidimensional thinking)로서 새롭게 명명하였다. ‘정서가 사고’이고, 더 구체적으로 배려가 사고임을 제시하여 기존의 고차적 사고에 가치, 평가를 부여함으로써 사고 교육은 합리성의 교육이 아니라, 주어진 상황에서 문제를 해결하는, 질성적 사고에 의해 인도되는 합당성으로 나아갈 수 있게 되었다. 립먼은 듀이의 트랜스액션이라는 형이상학적 범주를 채용하면서, 내용이라 할 수 있는 비판적, 창조적, 배려적 사고를 구체화하여 듀이에게서 가시화되지 않은 사고 범주를 확대, 변용시킨 것이다. 듀이의 철학이나 페다고지 또한 질성적 사고와 반성적 사고에 의해 뒷받침 되어 있지만, 립먼은 거기서 더 나아가 사고를 셋으로 분화시켜 이들이 트랜스액션의 관계에 있음을 시사했다. 이와 같이 듀이 철학의 도덕교육적 변용 중 하나는 이러한 사고 개념의 변화에 있다.

2) 과학적 탐구에서 철학적 탐구로의 전환

어린이철학 도덕교육에서 듀이의 철학을 변용시킨 또 다른 것으로 ‘철학적 탐구’를 들 수 있다. 우리는 앞서 이미 듀이의 거대공동체 개념을 빌린 교실공동체를 듀이의 영향으로 살핀 바 있다. 교실공동체는 구성원들의 의사소통과 토론을 통해 형성된다는 점에서 둘의 친근성도 밝힌 바 있다. 그러나 교실공동체의 확보는 듀이의 영향임에 틀림없지만, 거기서 출현하는 공동체의 성격은 듀이에게서 살필 수 없었던 새로운 형태의 공동체이다. 그것은 탐구공동체라고만 해서는 안 된다. 탐구공동체는 대화와 토론으로 형성되지만, 어린이철학에서 방법론으로 등장한 것은 철학적 탐구공동체이다. 여기서 ‘철학적 탐구’라는 것이 듀이 철학에서 없었던 변용 지점이다. 이는 생물학적, 심리학적, 사회적 고려로서, 철학과 인간 행위뿐만 아니라 다양한 영역의 방법론으로서 사용된 듀이의 과학적 탐구²⁴⁶⁾를 철학적 탐구로 변용시킨 결과이다.

립먼은 듀이의 공동체 혹은 거대공동체는 의사소통과 토론을 통해 매개되지만, 여전

245) *Ibid.* p. 197.

246) H. S. Thayer, *The Logic of Pragmatism*, New York: The Humanities Press, 1952, p. 68.

히 그것은 ‘과학적 탐구’에 기초한 공동체로서의 성격이 농후하다고 보았다. 립먼은 듀이의 탐구가 갖는 성격이 ‘과학적’이기 때문에, 좋은 사고를 위해서는 ‘과학적’ 사고로 나아가야 할지, 아니면 다른 탐구 노선, 이를테면 ‘철학적 탐구’로 나아가야 할지 묻는다.

듀이의 접근법에는 훨씬 뒤에야 분명해지게 된 숨어 있는 문제가 있다. 그 문제란 사고는 민주주의가 그러하듯, 과학과의 자연스러운 협력자가 될 수 없다는 것이다. 그러나 그러한 차이는 『사고하는 방법』(*How We Think*)에서 미봉책으로서 가려졌지만, 그러한 문제에 대해 연구하는, 항상 플라톤에게까지 거슬러 가는 많은 학생들에게 훌륭한 사고란 철학적 사고로서 간주되었고, 철학과 과학은 결코 어느 하나로 환원 될 수 없는 독립적인 것이다. 그러므로 좋은 사고가 교실의 제일 목적이 되어야 한다면 그것은 과학적 탐구 노선을 따라야 하는가 아니면 철학적 탐구 노선을 따라야 하는가?²⁴⁷⁾

립먼은 듀이가 제시한 과학적 탐구는 좋은 사고를 교육의 목적으로 할 때, 유일한 것이 아닐 뿐만 아니라, 오히려 ‘철학적 탐구’에 양보해야 할 것으로 간주한다. 립먼은 과학적 사고에 뒷받침된 탐구는 좋은 사고를 위해 충분한 것이 되지 못한다고 생각했다. 립먼은 이 점에 대해 듀이가 깊이 숙고하지 못하였다고 평가한다. 다만 립먼의 이런 시각에 대해서는 듀이가 언급하는 과학 개념, 그리고 과학적 탐구의 의미를 선결과제로서 밝혀야 할 것이다.

듀이는 과학을 ‘체계화된 지식 체계(body of systemized knowledge)’로서 정의하였다. 이는 한편으로 그것은 배열된 사실들의 속성을 의미하고, 다른 한편으로 관찰, 기술, 비교, 추론, 실험, 테스트 등의 지적활동을 의미한다. 그러나 정적으로 배열된 속성이 이전의 역동적인 과정에 의존하기 때문에, 과학적이라는 것은 방법에 대한, 그리고 방법에 의한 결과로서 정의된다. 즉, 듀이에게 ‘과학적’이란 어떤 주제에 관한 판단 형식을 통제하는 방법이다.²⁴⁸⁾ 듀이에게 반성적 사고나 탐구는 경험을 가능하게 하는 통제된 조작에 의해 문제상황을 확정된 상황으로 바꾸어놓는 것이다. 그런데 이러한 과학적 문제의식은 립먼도 받아들이고 있다. 왜냐하면 그 역시 문제상황 속에서 가능한 결과를 예측하고 가설과 실험을 거쳐 확정된 상황을 도출하고자 하기 때문이다. 여기서 우리가 간과해서는 안 되는 점은 듀이에게 과학은 도덕과 통약불가능한 것이 아니라는 것이다. 듀이에게 과학은 가치의 관점에서 정의될 수 있다는 점에서 듀이에게 과학과 가치는 통약가능하다.²⁴⁹⁾ 듀이는

247) Matthew Lipman(2003), *op. cit.*, p. 36.

248) “Essays: Logical Conditions of a Scientific Treatment of Morality,”(MW3: 3)

철학과 과학을 구분하지 않는다. 그가 나누고자 한 것은 경험적 방법을 취한 철학과 비경험적 방법을 취한 철학이다(LW1: 20). 그가 전통적인 철학 혹은 일부 그 밖의 철학을 비판할 때, 비판 대상이 된 것은 비경험적 방법의 철학이 가지는 문제점이었다(LW1: 40). 그는 자연주의 입장에서 서서, 과학과 철학을 분리시키고자 하지 않았다.

그런데 립먼은 듀이가 경험주의에 서서 철학과 과학을 분리불가능하다고 논하는 그 지점, 그 이유에 대해 충분히 주목하지 않고 있다. 어떤 의미에서 립먼은 과학과 철학이라는 오늘날의 학문적 구획에 충실하면서, 듀이의 철학을 좁은 의미의 과학적 접근으로 해석했다고 볼 수 있다.²⁵⁰⁾ 물론 립먼이, 듀이에게 과학은 그 산물이 아니라 절차로서 방법에 있다는 것을 간과한 것은 아니다. 그럼에도 그는 어린이철학을 고려하면서, 듀이에게 철학교육이 부재하다는 사실에 대한 비판적 문제의식으로 철학적 사고와 탐구를 강조할 수밖에 없었다.

1960년대 후반 내가 초등학교 교육과정에 대한 새로운 접근을 시도하고자 결심했을 무렵 모든 학생이 탐구자가 될 수 있도록 각 교과는 과학적 탐구 형식으로 재구성되어야 한다는 듀이의 제언에 깊이 공감했다. 그럼에도 내 직감은 어린이들은 일차적으로 의미를 얻는데 열중하였고 - 이 점은 어린이들이 학교를 무의미한 것으로 종종 비난하는 이유이기도 하다 -, 언어화할 수 있는 의미를 원했다는 것이다. 과학적 탐구가 철학적 탐구보다 덜 유망하게 여겨진 것은 바로 이 점에 있었다.²⁵¹⁾

립먼은 교과의 구성을 듀이의 탐구 형식으로 만드는 것에 대해 공감했음에도 과학적 탐구가 의미 탐구를 제일의적으로 간주하지 않는 점에 착목하여 철학적 탐구만 못한 것으로 간주했다. 물론 듀이의 과학적 탐구가 좋은 사고를 위해 충분하지 않은 것으로 평가한 립먼의 시각 한 편에는 과학과 철학을 구분하지 않은 듀이의 과학관, 혹은 경험주의에 기초한 철학과 비경험주의적 철학으로 나눈 듀이의 자연주의 형이상학에 대한 일면적 이해를 반영하는 한계가 없지 않다. 그러나 그러한 한계에도, 립먼에게 교육이란 의미를 발견하도록 촉진시키는 것이고, 의미 발견을 위해서는 철학적 탐구가 더 적절하다는 립먼의

249) Phillip Andrew McReynolds, "John Dewey's Study of Ethics," Doctoral Dissertation, Vanderbilt University, Nashville, Tennessee, 2000, p. 115.

250) 립먼이 듀이의 과학적 탐구를 비판적으로 평가하고, 좋은 사고를 위해 철학적 탐구를 그 대안으로 제시한 것에 관한 소절 속의 위 논의는 다음의 내용을 요약, 정리한 것이다. 박찬영(2008), *op. cit.*, 242-244쪽

251) Matthew Lipman(1996), *op. cit.*, p. xv.

문제의식은 고유할 뿐만 아니라 최소한 정당하다. 듀이는 과학적 탐구에서 경험을 강조했고, 반면 립먼은 철학적 탐구에서 사유와 의미 발견을 강조했는데, 적어도 의미 발견의 문제는 듀이에게 상대적으로 간과된 지점인 것은 사실이기 때문이다. 듀이 철학에서는 의미 발견과 철학적 탐구가 립먼의 어린이 철학에서만 그 지위를 갖지 못하고 있다.

그럼에도 립먼은 1960년대인 40대 때뿐만 아니라, 만년에 이르러서도 어린이철학은 듀이의 철학에 의존하고 있다는 것을 감추지 않는다. 또한 만일 듀이가 초등학생에게 철학을 도입한 립먼의 철학적 탐구를 보았다면, 페даго지로서 충분히 이를 긍정했을 것이라고 단언한다. 왜냐하면 립먼은 철학적 탐구가 듀이의 철학에서 따라 나올 수 있는 가장 훌륭한 페даго지 중의 하나라고 확신하기 때문이다.

듀이의 페даго지 가운데 그 어떤 것도 초등교육에 대한 어린이철학의 접근에서 전적으로 거부된 것도, 혹은 반영되지 않은 것도 없다. 어린이철학은 듀이 철학에 당당하게 기초해 있다. 한편으로 듀이의 접근은 교실에서 철학의 부재 때문에, 듀이의 목적을 이루는데 더 큰 어려움을 겪고 있다. 듀이는 그 어디에서도 초등학교 철학의 교육적 사용에 대해서 논의한 바 없다. 그가 그것을 실제로 검토할 수 있었다면 그는 철학의 교육적 사용을 두고 반겼을 것으로 나는 분명 확신하지만, 이는 그 즉시 해결될 수 있는 논쟁은 아니었다.²⁵²⁾

듀이는 초등학교 철학에 대해서 언급한 바 없지만, 립먼의 어린이철학은 듀이 철학의 정신 및 방법과 양립가능하다는 것이다. 다만, 듀이의 페даго지와 립먼의 어린이철학은 탐구라는 통약가능한 지점을 공유하지만, 페даго지가 함축하는 그 내용에 있어서는 과학적 탐구와 철학적 탐구로 분화되는 차이를 나타낸다. 립먼은 과학적 탐구에 토대한 듀이의 페даго지와 철학적 탐구에 토대한 어린이철학은 내용에서 페даго지가 서로 다른 길을 간다고 상정했다. 립먼이 제시하는 차이점은 다음과 같다. 다소 길지만 중요하기에 전문을 그대로 옮길 것이다.

<표 1> 듀이의 페даго지와 어린이철학²⁵³⁾

252) Matthew Lipman(2008b), "Philosophy for children's debt to Dewey". In M. Taylor, H. Schreier, & P. Ghiraldelli (Eds.), *Pragmatism, education, and children: International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), p. 150.

253) *Ibid.* pp. 148-150. 립먼은 '표'의 형식이 아니라 본문 속에 양자를 아래처럼 기술하며 대별시키고 있으나, 필자는 이를 '듀이의 페даго지와 어린이철학'으로 제목 처리를 하였다.

듀이의 페다고지 기준

1. 논리, 철학 및 교육은 탐구의 종류들이다. 논리는 탐구이론이고, **철학은 교육 이론이다**(굵은 글자는 원서의 원문에 따름-필자).
2. 교육은 학생들이 배우고자 하는 것이 무엇이든 그에 대한 **문제상황성**을 갖고 직접 그들을 반드시 참여시켜야 한다. 문제상황을 직접 다루는 것이 **생각**하는 것이다.
3. 우리 교육의 가장 큰 문제 중 하나는 학생에게 거칠고, 조야한 경험 내용을 직접 접하게 하기 보다는 세련되고 우아한 보조 텍스트를 제공하는 데 있다. 그 결과 학생들은 자신의 관념을 발달시키고 스스로에 대해 생각할 수 있다.
4. 탐구 과정에 의해 사고 발생의 개요는 대강 다음과 같다.
 - (a) 전반성적 상황
 - (b) 문제 지각 혹은 당혹스러움
 - (c) 문제성이 만연함. 이전에 당연시 해 왔던 것에 대한 의심
 - (d) 의심이 물음이 됨
 - (e) 문제형성
 - (f) 가설형성
 - (g) 대안의 가설 검증
 - (h) 반례 발견
 - (i) 가설 수정
 - (j) 수정된 가설을 현실상황에 적용
 - (k) 후반성적 상황
5. 듀이의 교육 이론은 학생들이 의미를 추구하는 것은 보여주지만 의미를 분석하는 데 필요한 철학적 도구가 결여되었다는 것도 보여준다.

어린이철학의 실질적 고려

1. 철학은 교육 이론을 포함해서 모든 이론의 구성에 관여한다. 특히 **철학의 실천은 교육의 방법론이다**.
2. 문제를 단순히 만나게 하기 보다는 사고의 착수와 강화에 더 많은 애를 쓴다. 교사, 페다고지, 탐구공동체 및 교육과정이 필요하다. 그 다음 교육과정은 특히 (철학적 특징, 추론 및 개념으로 가득한 이야기와 같은)준비된 교과서로 구성될 필요가 있다
3. 그 어떤 것도 철학을 하는 것보다 듀이의 입장을 잘 말해주는 것은 없다. 토론이 진행될 때 점점 더 언어에 기초한 탐구와 숙고적 대화로 흘러간다. 어린이는 일상적 대화에 숨겨져 있는 철학적 관념과 추론을 찾을 수 있어야 한다.
4. 교육 이론에 중심을 둔 패러다임을 포함하는 듀이의 입장과, 그와 대조적인 **듀이 + 철학의 입장**의 차이에 대한 더 좋은 예는 없다. 듀이와 철학이 결합된 이 입장에서는 교육 방법론이 중심에 있다. 교육과정은 탐구 패러다임을 사용하여 학생들은 교육적 탐구에 참여함으로써 이를 흡수할 수 있다. 이를 교육과정의 하부구조로서 삼게 하여 학생들이 이를 흡수하게 한다.
5. 개념, 추론, 정의, 논증, 근거를 토론하는 데 필요한 기술을 제공해주는 것은 철학이다. 철학으로 아이들은 비판적, 분석적 사고가가 될 뿐만 아니라, 상상력과 평가능력을 갖춘, 배려적 사고가가 된다.

6. 듀이의 페다고지는 다음의 것을 적극적으로 지원해야 한다는 것을 주장함으로써 참으로 진보적이다.

(a) **정서**. 어린이의 정서 요청은 그들의 탐구 참여를 촉진시키기 때문이다.

(b) **사회성**. 어린이는 본성상 함께 작업하는 경향이 있기 때문이다. 공동체 형성을 위해 준비된 그들의 상태는 억압해서는 안 되고 장려해야 한다.

(c) **습관형성**. 습관은 추론, 판단 및 그 밖의 탐구 기술 발달에 필요하기 때문이다

(d) **상상력**. 어린이의 반성과 상상력은 이 능력들을 상쇄시키는 것이 아니라 강화시키는 경향이 있기 때문이다.

(e) **흥미**. 어린이의 의미 탐구는 흥미가 전개되는 방향으로 나아가기 때문이다.

6. 어린이철학의 이야기 텍스트를 갖고서 어린이철학을 가르친다. 이 이야기는 이야기가 전개될 때 탐구패러다임과 대응되는 것을 드러내 주는 하부구조를 가진 이야기를 사용한다. 이야기 속의 아이들은 다양한 철학적 탐구 방법의 모델로 기능할 수 있다. 이들은 여러 사고 형식으로, 즉 경험적, 분석적, 직관적, 합리적, 현상학적 사고로 교실 속에 그 모습을 드러낸다. 철학적 관념을 제공하는 데 어려움이 있는 전통적 철학과 반대로, 이 전체적인 이야기는 진행 중인 철학적 사례로서 기능한다. 이 이야기는 탐구에 대한 생활의 극화를 제공한다.

립먼에 따르면 듀이의 페다고지는 탐구와 일상생활에서의 경험에 어린이를 참여시킨다는 점에서 참으로 유의미하다. 특히, 그것은 정서, 사회성, 습관형성, 상상력, 흥미를 교육에서 강조함으로써, 진보적인 페다고지가 될 수 있었다. 그러나 거기에서 어린이들은 의미를 추구할 수 있었지만, 그들에게 그것을 직접적으로 다룰 수 있는 사고, 철학적 탐구를 갖지 못했다. 바로 이 점에서 철학적 탐구의 존재 의의가 있는 것이다.

립먼은 듀이가 어린이가 철학을 할 수 있었을 것으로 단 한 번도 생각하지 않았을 것으로 판단한다. 듀이는 과학적 탐구를 통해서 과학과 철학의 경계 없는 탐구 중심의 페다고지는 생각할 수 있지만 철학적 탐구의 가능성을 긍정하고, 이를 실천할 생각까지는 갖지 못했다는 것이다. 듀이 페다고지는 탐구와 경험, 질서적 사고와 반성적 사고를 갖추었지만, 분명 듀이는 어린이에게 철학을 도입할 생각 자체를 하지 못한 것이 사실이다. 어린이의 철학적 탐구와 같은 희유의 발상은 듀이에게서 찾을 수 없는 립먼 고유의 페다고지 차원의 제일의 공적임에 틀림없다.

3) 도덕교육으로서 독립교과화: 이야기 텍스트

아마도 듀이가 어린이에게 철학을 가르칠 생각을 하지 못했던 간접적 이유 중 하나는

그의 도덕교육이 가리키듯, 탐구는 전 과목에 걸쳐 교수될 수 있는 것으로 보았기 때문이다. 그는 철학적 탐구를 별도로 생각하지 않았지만, 그것이 필요하다 생각하더라도 철학적 탐구가 지향하는 논의를 굳이 특정 과목을 두어 가르칠 필요가 있다고 생각하지 않았을 것이다. 듀이는 도덕교과를 별도로 두어 학교에서 가르칠 생각을 하지 않았을 뿐만 아니라, 그렇게 해서도 안 된다고 생각했다. 그의 이러한 생각은 한편으로 도덕교과가 이루고자 하는 목표를 교과 전체, 학교에서의 총체적인 경험으로 충분할 것이라고 본 데 있고, 다른 한편으로는 그가 경험한 도덕교육의 지평은 전통적인 덕목중심의 것이었기 때문에 그러한 인식과 경험이 도덕교육의 독립교과화에 대한 상상을 가로막았을 것이다. 어린이 철학에서의 듀이 철학의 또 다른 도덕교육적 변용은 도덕교육의 독립교과화에서 찾아야 할 것이다.

듀이에게 도덕교육은 교육에 다름 아니며 그것은 경험의 성장을 의미한다. 충동과 습관을 조정하는 도덕교육과 함께, 보다 나은 것이 선임을 표방하는 듀이의 자연주의 윤리학은 사회적 삶과 가치를 품은 지적 판단과 도덕적 발달을 동시에 강조했다. 그러나 듀이는 특정 교과로서 시행되는 도덕교육에 대해서는 회의적이었다. 그는 도덕교육이 특정 교과의 수업이 아니라 학교의 전체적 교육과정을 통해서 전개되어야 할 총체적 교육이어야 한다고 생각했기 때문이다. 그가 전기에 제시한 『비판 윤리 이론 개요』나 터프츠와 공저한 중기 및 후기 개정판의 『윤리학』에서는 도덕교육을 위한 교과 논의가 제시되어 있지 않다. 듀이는 1909년 출간된 중기 저서 『교육에서의 도덕원리』(*Moral Principles in Education*)에서 본격적으로 교과로서 도덕교육의 문제를 다룬다.

『교육에서의 도덕원리』는 1897년 발표한 「교육의 기저를 이루는 윤리적 원리」(*Ethical Principles Underlying Education*)를 퇴고한 것이라는 점에서 도덕교육 및 윤리학에 관한 전기 듀이의 중심 생각이 흡수되어 있다. 이 작은 책은 출간된 뒤 학교 도덕교육에 관한 저서로 세인에 의해 크게 주목받았는데(MW4: 353), 거기서 듀이는 특정 교과로서의 도덕수업을 문제로 삼는다. 도덕교육의 독립교과화에 대한 듀이의 비판을 살피기 전에 먼저 듀이가 문제로 삼는 도덕적 관념(moral ideas)의 의미부터 살펴보자. 그에 따르면 도덕적 관념이란, 이후에 보다 나은 행위를 야기할 수 있으면 그것이 어떤 관념이든 모두 ‘도덕적 관념’이 된다. 거꾸로, 보다 더 못한 행위를 야기한다면 그러한 관념은 모두 ‘비도덕적 관념’이 된다. 이런 의미에서 특정 교과로서 도덕수업이 도덕에 관한 관념을 가르치는 수업이라고 한다면, 그것은 때에 따라 도덕적일 수 있지만, 얼마든지 비도덕

적일 수도 있다. 왜냐하면 도덕에 관해 가르치는 것, 다시 말해 전통적인 도덕수업은 그 자체로는 도덕적 관념 역할을 하지 못하기 때문이다. 앞서 언급했듯이 도덕적 관념의 여부는 이후의 행위를 보다 낮게 만들어주는지 여부에 달려 있기 때문이다. 이렇게 듀이의 문제의식은 그것이 도덕적 관념인가, 아니면 도덕에 관한 관념인가에 있지, 도덕수업을 실시하는지 여부에 있지 않다(MW4: 267-268).

부모든 교사든 교육자의 임무는 어린이와 청년에 의해 습득되는 관념이 가능한 행동을 이끄는 추진력, 움직이는 관념이 될 수 있도록 활력 있게 습득되는가를 지켜보는 것이다. 이런 요구와 기회로 도덕적 목적은 그 주제가 무엇이든 모든 수업에서 지배적이고 보편적이게 된다. 이런 가능성이 없다면 모든 교육의 궁극적 목적은 인성형성이라는 우리에게 친숙한 진술은 한낱 위선적인 가식이 될 것이다. 주지하듯 교사와 학생들의 직접적이고 즉각적인 주의를 거의 모든 시간 동안 지적인 문제에 기울여야만 한다. 직접적인 도덕적 고려를 항상 최우선으로 한다는 것은 불가능한 일이다. 그러나 학습방법, 지적인 힘을 획득하는 방법, 그리고 내용을 동화시키는 방법을 만드는 데 목적을 두는 것은 가능한 일이다. 이는 행위를 보다 계몽되고, 일관되며, 힘차게 만들어줄 것이다(MW4: 267-268).

위 인용문에서 듀이는 관념이 이후의 행위를 이끄는지 주의해 보도록 한다. 만일 도덕적 관념이 이후의 행위를 야기하지 못한다면 모든 도덕적 구호는 무의미할 뿐만 아니라 무책임한 것이다. 그 때문에 듀이는 도덕적 관념을 전할 수 있는 방법에 대해 제언한다. 학습방법과 지적인 힘을 얻게 하는 방법을 제시할 수 있다면, 이후의 행위를 보다 도덕적으로 만들 수 있다는 것이다. 즉, 중요한 것은 학생들이 습득하는 관념이 행동을 야기하는 추진력이 되는가 여부에 있다. 학생들이 획득한 관념이 이후의 행위를 야기할 움직이는 관념(moving ideas)이 된다면, 그것이 다름 아닌 인성교육이다. 직접적인 도덕적 고려를 언제나 가장 앞세우는 것은 불가능하기 때문에, 현실적으로 학습 방법을 잘 고려하여 행위를 일관되게 하고 활기를 넘치게 하자고 제언한다.

그러나 듀이의 주장과 별도로, 인성함양을 고려하는 동시대의 교육비평가들은 학교 교육과정의 도덕수업 여부에 관심을 더 갖고 있었던 것이 현실이다. 듀이의 동시대 비평가들은 학교에서 도덕수업 시수를 확보하지 않았을 경우 인성교육을 실시하고 있지 않은 것으로 비판하고, 반면 학교 현장의 일반 교사들은 자신들은 하루 종일 일주일 내내 도덕교육을 하고 있다고 반박하였다. 이러한 대립을 어떻게 평가해야 할 것인가? 도덕수업의 부재를 지목한 교육비평가의 비판에 대해 듀이는 도덕에 관한 관념을 가르치는 수업이

필연적으로 도덕적 행위를 야기 시키는지 묻는다. 듀이는 지식이 행위를 필연적으로 함축하는 것은 우리의 직관에 반하는 것이기 때문에 도덕을 수업의 직접적 대상으로 삼으려는 시도 혹은 제안은 검토되지 않은 것이라고 하며, 일단 일반 교사들의 입장을 두둔한다.

학교 밖 교육비평가들은 학교교육과정, 학교수업과정을 살펴보지만, 거기서 윤리 수업이나 ‘도덕 수업’을 위한 별도의 시간을 발견하지 못한다. 그 때 그들은 학교가 ‘인성 함양’에 아무 것도 혹은 거의 아무 것도 하지 않는다고 주장한다. 그들은 공교육의 도덕 결여에 관해 강하게 강조한다. 반면에 학교교사는 이런 비판이 부당하다고 분개하며, 그들은 “도덕을 가르칠” 뿐만 아니라 일주일에 5일을, 그것도 하루 종일 쉽없이 가르친다고 주장한다. 이 논쟁에서 교사는 **원리적으로** 옳다. 그들이 그르다고 하면 그것은, 단지 도덕에 관한 가르침에 지나지 않는 어떤 것을 위해 시간을 따로 마련해 놓지 않아서가 아니라, 오히려 그들 자신의 인성이, 학교의 분위기와 이상이, 혹은 수업방법이나 가르치는 내용이 세부사항에서 지적인 결과를 행동의 작용력이 될 수 있도록 인성과 결합시키지 못했기 때문이다(MW4: 268).

듀이가 도덕에 관한 수업, 다시 말해 ‘직접적 도덕교육’을 비판하는 것은 그것이 도덕교육의 효과를 가져 오지 못한다는 점에 있다. 직접적인 도덕교육은 도덕적 행위를 필연적으로 야기하지 못하고, 행위를 일으킨다 하더라도 그 성장의 변화는 적고, 그 교육 강도도 약하다는 것이다(MW4: 268). 도덕수업을 하는지 여부가 아니라, 어떤 수업 방법으로 도덕적 관념이 도덕적 행위를 야기했는지에 주목하라는 것이 듀이의 비판의 요지이다. 그렇다고 해서 학교교사가 언제나 도덕교육을 한다는 것은 아니다. 듀이는 그러한 주장이 정당화되기 위해서는 몇 가지 전제할 것이 있다고 했다. 즉, 교사의 인성과 학교 분위기와 학교가 추구하는 이상, 혹은 가르치는 방법이 학생들의 도덕적 행동에 동인이 될 수 있도록 수업의 결과와 학생들의 인성이 결합되어야 한다는 것이다. 듀이에 따르면 이런 조건을 만족시킬 때 학교교사들은 언제나 도덕교육을 하고 있다는 것이다. 사실 듀이의 요구사항을 만족시키기란 쉽지 않은 것이다. 교사 개인의 변화는 물론 학교 전체의 새로운 재건을 요구하는 것이기 때문이다. 그러나 이를 수용한다 하더라도 도덕교육의 독립교과화에 대한 듀이의 비판은 언제나 정당한가?

립먼은 윤리적 탐구를 별도의 교과로 가르치는 것은 듀이의 비판과 무관하게 정당할 뿐만 아니라, 그러한 고려는 논리적으로 가능하다고 보았다.

교과로서 철학의 통합성을 유지하는데 관심을 갖는 사람과 철학의 가치를 현존하는 교육과정의 반성적 차원을 강화하는데서 찾는 사람들 사이의 긴장을 들 수 있다. 후자를 지지하는 사람들은 어린이는 역사, 정치학, 수학, 언어 수업을 통해서 보다 사려 깊고 비판적으로 장려될 필요가 있다고 주장한다. 그들은 철학의 도구적 장점을 높이 산 것이다. 반면 다른 사람들은 철학을 수정된 교육과정 내에서 별개의 교과로서 도입해 나가야 한다고 주장하면서 철학의 가치를 내재적인 것으로 인식하였다. 실제로 각각의 장점을 가진 이들 두 가지 접근 중에서 어느 하나만을 선택할 필요는 없다. 왜냐하면 서로는 통약 불가능한 것이 아니기 때문이다.²⁵⁴⁾

논리적으로 말해서 어린이철학은, 혹은 윤리적 탐구는 독립된 교과로서 다룰 수도 있고, 아니면 여러 다른 교과나 제재를 통해서 간접적으로 다룰 수도 있다. 립먼은 이 두 가지 접근이 언제나 상충하는 것은 아니기 때문에 두 접근이 모두 허용될 수 있다고 보았다. 그러나 립먼은 실천적 차원에서 보다 더 필요한 것은 통합성을 갖춘 독립된 교과라고 보았다.

그러나 보다 진지하고 보다 더 옹호해야 할 접근은 철학을 심지어 초등학교에서도 독립된 교과로서 유지하는 것이다. (...) 모든 교과는 완성적인 측면, 즉 교과 자체가 이해되고 그 자체로 향유되는 측면이 있다. (...) 이는 어린이철학의 경우도 마찬가지일 것이다. 어린이의 철학적 실천은 많은 형태를 취할 것이다. 때로는 우연적이고 자발적인 관념의 역할도 있을 것이고, 어떤 때는 의도적이고 조직적인 관념의 역할도 있을 것이다. 그러나 어린이의 철학적 실천은 그것이 취할 구체적인 형식이 무엇이든 간에, 관념을 갖고 작업하게 하지 않고, 그러한 작업을 그 자체로 소중하게 여기게 하지 않는다면 그것은 교육적으로 무책임한 것이다. (...) 예컨대 문학은 문학 수업 때문에 사회나 수학에서 더 좋은 점수를 얻는다는 것을 보여줌으로써 자신을 정당화해서는 안 된다. 이는 철학도 마찬가지인데, 철학 또한 그것의 습득은 더 이상 다른 정당화가 필요하지 않는 풍성함을 나타내는 인문학이기 때문이다.²⁵⁵⁾

물론 립먼은 인용문의 논증이 새로운 교육과정을 도입하고 삭제할 것을 고려하는 교육행정가들에게 설득력이 크게 있지 않을 것이라고 보았다. 그는 어린이철학을 실천할 경우, 어린이들이 그 밖의 교과 이해도가 나아지고, 다양한 측면의 리터러시 향상되며, 성취도 평가에서 증가를 보여줄 때 교육행정가들에게 호소력이 있을 것이라는 점을 부인하지 않는다. 그리고 실제로 립먼은 어린이철학을 실천할 경우 논리적 사고와 리터러시가 좋아

254) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, pp. 43-44.

255) *Ibid.*, p. 44.

진다는 그 효과에 대한 증거기반연구를 1970년에 실시하기도 했다.²⁵⁶⁾ 그러나 여기서 본질적으로 논해야 할 것은 그러한 실제적 도입 여부에 대한 논의가 아니라, 도덕 및 윤리 교과가 그 자체로 독립교과로서 부적절하다는 듀이의 비판적 회의에 대한 립먼의 반론이 타당한지 여부이다. 립먼은 듀이의 문제의식을 전적으로 부정하지 않는다. 그는 논리적으로 독립된 교과를 취할 수도 있고, 그렇지 않을 수도 있다고 본다. 그러나 실천적으로, 그리고 교과가 갖는 그 내재적 가치 때문에 어린이철학, 윤리적 탐구를 그 자체로 독립적으로 실천하는 것이 더 적절하다고 본다. 이는 앞서 립먼이 과학적 탐구를 철학적 탐구로 전환시킬 때, 거기에는 어린이철학의 윤리적 탐구가 기존의 도덕 수업보다 의미를 발견하는데 효과적이라는 생각과 맞물려 있다. 듀이는 도덕교육이 특정 교과로 전해지는 것보다 모든 교과 교육을 통해서, 특히 학습방법을 통해서 어린이의 도덕적 행위를 야기할 수 있기를 원했지만, 립먼은 철학교과를 통해 도덕적, 윤리적 의미가 어린이에게 발견되기를 기대한다. 그러나 립먼이 권한 방법은 교화도 가치명료화도 아닌 철학적 탐구를 통한 의미 발견으로, 탐구 과정 중에서, 그리고 결과적으로 개인적, 사회적 차원의 도덕적 가치·덕목을 어린이가 갖추어 가기를 기대한다.

오히려 립먼은 독립된 교과로서 실천하는 윤리적 탐구는 듀이가 제안한 탐구 수업에 다름 아님을, 아니 듀이의 도덕원리를 구현한 가장 탁월한 하나의 모범으로서 생각하고 있다. 립먼은 수업방법이 갖는 도덕교육적 측면에 대한 듀이의 논의에 암묵적으로 동의하고 있다. 왜냐하면 듀이는 기존의 수업방식이 40명 학생이 동일하게 암기하고, 수동적으로 흡수하며, 개인 차원의 학습에 그친 결과, 수업과 인성함양이 겹돌고 되었다고 지적하는데(MW4: 275-278), 립먼 또한 그러한 문제의식을 절감하고 있기 때문이다. 립먼은 기존의 수동적 학습을 피하고 듀이와 같이 능동적 구성과 제시, 협력의 수업방식을 윤리적 탐구로서 제안하고 있다. 립먼은 듀이가 제안하는 수업의 도덕적 성격을 거의 전적으로 고려하며 이를 독립교과로서의 윤리적 탐구로 제시하고 있기 때문에, 도덕교육의 독립교과화를 두고 이들의 논의가 충돌할 여지는 없었다.

듀이는 또한 도덕원리 차원에서 학습과정 또한 아이들로 하여금 행위의 사회적 장을 깨닫게 해야 한다고 강조한다(MW4: 279). 립먼의 윤리적 탐구는 이 또한 어린이들이 함께 대화하고 탐구하며 문제를 확인하고, 그것을 잠정적으로 해결하는 과정 속에서 공동체 형성의 모범을 보여줌으로써 학습과정으로 흡수하고 있다. 립먼의 윤리적 탐구는 듀이가

256) Matthew Lipman(2008a). *op. cit.*, p. 122.

학습과정에서 고려한 사회적 지성, 사회적 역량, 사회적 관심(MW4: 285))을 모두 충족하고 있다는 점에서 듀이의 문제의식을 포용하고 있다고 보아야 한다. 앞서 인용문에서 듀이는 도덕을 직접적인 수업의 대상으로 삼는 것은 불가능하지만, 수업을 통해 지적인 역량을 얻고, 수업내용을 동화시키는 방법을 만드는 것은 불가능하지 않다고 했다. 바로 이 점을 립먼은 자신의 독립교과화로서 윤리적 탐구를 통해 이루고자 한 것이다. 립먼은 듀이가 자신의 목적을 이루기 위해 자기 고유의 방식을 취했다 하더라도 그 과정에 어려움을 겪었을 것으로 본다.²⁵⁷⁾ 립먼이 오랜 시간을 들여 만든 어린이철학 페다고지는 세련된 방법론을 갖추어 진행되고 있었던 데 반해, 듀이에게는 과학적 탐구 방법 외에, 립먼의 방법론에 걸 맞는 섬세한 방법론을 확보하지 못한 것이 사실이기 때문이다.

한편, 립먼은 어린이철학의 실천을 듀이와 같이 탐구로서 진행했고, 교실과 학교를 아이들의 단순한 집합이 아닌 작은 ‘거대공동체’로서 간주했으며 이들은 비록 ‘철학적 탐구’와 ‘과학적 탐구’의 강조점의 차이가 있다 하더라도, 모두 도덕적 문제를 사회적 지성과 역량, 관심에 기초한 공동의 탐구 대상으로 삼은 탐구공동체를 지향했다. 이러한 점에서 립먼의 어린이철학은 듀이 철학의 철저한 수용으로 볼 수 있다.²⁵⁸⁾ 그러나 립먼은 동시에 듀이의 철학을 변용시켜 듀이가 거부한 독립교과로서의 도덕교육을 오히려, 듀이의 도덕이론을 녹아 내어 독립교과로서의 새로운 도덕교과를 윤리적 탐구의 이름으로 제시할 수 있었다. 이러한 독립교과화로서 도덕교육은 수업방법에서뿐만 아니라, 듀이가 짚어내지 못한, 탐구와 공동체가 어떻게 형성되는지 그 전개과정을 대화로 녹여낸 새로운 교과서의 발명에서 듀이 철학의 변용이 극점에 이른다.

이러한 듀이 철학의 변용으로서 립먼은 최초의 어린이철학 교재 『해리』를 썼다. 그 결정은 ‘전면적’이었다. 립먼은 그의 말대로 새로운 페다고지가 필요했고, 새로운 교과를 만들어야 했다. 그렇지 않으면 립먼이 처음 교과서로 고려했던 『해리』는 4쪽 짜리의 비판적 사고 텍스트로 끝났을 것이다.²⁵⁹⁾ 그렇다면 립먼의 교과서는 어떤 점에서 기존의 교과서와 달랐는가? 우선 최초의 교과서 『해리 스토틀마이어 발견』(*Harry Stottlemeier's Discovery*, 이하 『해리』로 약칭)은 5-6학년 교과서로 일종의 이야기라는 것을 기억해야 한다. 다시 말해 문학적 장치를 갖고 있다. 그러나 이야기는 교실에서의 논리적 추론으로

257) Matthew Lipman(2008b), *op. cit.*, p. 150.

258) Rosalind Ekman Ladd, “Dewey and Lipman,” In M. Taylor, H. Schreier, & P. Ghiraldelli (Eds.), *Pragmatism, education, and children: International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), p. 150.

259) Matthew Lipman(2008a). *op. cit.*, p. 122.

시작한다. 철학 텍스트에서 등장하는, 교실과 학교 밖에서 일어난 사건들은 어린이가 스스로 생각과 행위를 발전할 수 있도록 배려한 재현이다. 이 이야기는 하나의 수업 모델로서, 비권위적인 것이고 반교화적이다. 그것은 탐구와 추론의 가치를 존중하고, 사고와 상상력의 대안적 유형을 개발하도록 장려하며 어떻게 아이들이 서로에게서 배울 수 있는지 제안하고 있다. 나아가 그것은 어떻게 아이들이 작은 공동체에 살고 참여하며, 그 곳에서 자신만의 관심을 갖고 있으면서도 서로를 인간으로서 존중하고, 때로는 공동의 탐구에 참여할 수 있을지 그려내고 있다.²⁶⁰⁾ 이는 기존의 도덕교과서가 보여주지 못한 부분들이다.²⁶¹⁾

교과서에는 듀이의 탐구 과정 자체가 암묵적으로 펼쳐지고, 철학적 대화와 추론, 반론, 지그재그로 전개되는 변증법적 대화 및 그 과정과 결과로서 형성되는 공동체가 깃들여 있다. 듀이가 그토록 강조한 사회적 함의를 갖는 도덕적 문제들을, 능동적 구성과 협력에 기초한 수업의 모델로서 립먼의 『해리』가 보여주고 있다.

이야기 교과서에 도입된 윤리적 탐구를 위시한 철학적 주제는 반복적으로 나타나며, 매번 깊이와 폭, 세련됨을 조금씩 더해 간다. 이 유기적 철학 수업의 접근은 처음에는 철학 개념을 조금 건드린 뒤에, 점차적으로 반복되는 주제에 개념을 관련 지우는 식으로, 개념 이해를 심화시킨다. 『해리』 외에도 『리사』, 『수키』, 『마크』 및 『토니』를 읽어 보면 우리는 이 모든 철학 교과서들이 철학적 탐구, 윤리적 탐구의 접근을 포함하고 있다는 것을 알게 된다.

중학생을 대상으로 하는 윤리적 탐구의 교육과정은 교과서 『리사』(*Lisa*)와 교사용 지도서 『윤리적 탐구』(*Ethical Inquiry*)로 구성된다. 교과서 『리사』는 『해리』의 후속 물로서 공정성, 자연적임(*naturalness*), 거짓말과 진실-말하기(*truth-telling*), 그리고 규칙과 표준의 본질들과 같은 윤리적이고 사회적인 문제들을 다룬다. 또 다른 문제로 어린이의 권리, 직업 차별 및 성차별, 그리고 동물권 등을 탐구한다. 『리사』는 논리와 도덕의 상호관계를 다루면서, 자신의 신념을 정당화하는 좋은 근거를 세우게 돕는다.²⁶²⁾ 그러

260) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. 52.

261) 이지애는 어린이철학의 이야기 텍스트가 갖는 또 다른 의의로서, 립먼의 철학교육이 단순한 합리성 모델이 아니며, 그 이상의 합당성을 추구한다는 것을 ‘이야기’ 형식의 교재에서 찾는다. 그녀는 콘웨이의 통찰을 빌려서 ‘유동적 텍스트(*moving text*)’의 이야기 형식이 성찰적 삶으로 유도하는 풍성한 계기를 갖는다고 보았다. 이지애는 이러한 접근이 동양의 고양된 자아, 덕을 확충하는 길과 양립 가능할 것으로 간주하는데 유의미한 시각이다(이지애, 「Lipman의 탐구공동체(*community of inquiry*) 철학교육모형: 우리 한국적 토양에 적용가능한가?」, 윤리철학교육학회: 『윤리철학교육』 제3집, 2003, 8-9쪽).

나 『해리』 나 『리사』는 모두 추론적이고, 무엇보다 다른 교과에서 볼 수 없는, 상호 발견의 모델일 수 있는 어른-아이의 대화 모델을 만날 수 있다. 가령, 다음의 대화에서 우리는 질문의 본성에 관해 일부 통찰을 얻을 수 있을 것이다.²⁶³⁾

“아빠.” 해리가 말했다.

“음.” 아빠가 대답했다.

“아빠.” 해리가 다시 불렀다.

“음?” 아빠가 대답했다.

“아빠, 질문이 뭐예요?”

“지금 니가 나한테 하고 있는 것이지.”

“알아요. 아빠한테 질문하고 있다는 거. 그런데 제 질문은 그게 아니에요.”

“네가 묻는 질문이란 뭐니? 우리 지금 코메디언 애봇과 코스텔레처럼 챗바퀴를 들고 있는 것 같아. ‘누’가 첫 번째야.”²⁶⁴⁾

“아빠!”

“왜?”

“진심으로 묻는 거예요. 질문이란 뭐예요?”

“왜 알고 싶니?”

“아빠는 내 말의 요점에서 벗어났어요. 왜 내가 알고 싶은 것이 뭐가 문제가 되죠? 나는 그냥 알고 싶을 뿐이에요.”

“넌 언제나 ‘왜’하고 물어. 나는 ‘왜’ 하고 못 물어보니?”

“아빠. 내가 물었던 것은 모두 단순한 질문이었고, 아빠는 챗바퀴 돌 듯 돌고 있어요. 내가 찾고 싶었던 것은, 우리가 질문을 던질 때 무슨 일이 일어나는가가 알고 싶었을 뿐이에요.”

대화는 조심스럽게 진행되며 느리지만 진전되는 느낌이 있다. 결국 해리는 질문을 하는 사람은 아마도 문제가 있을 것이라고 말한다. 그러면서 그 때 잠시 자신이 한 말을 숙고하면서 이렇게 묻는다. “그게 아빠가 나한테 말하려는 것인가요? 문제가 생겼기 때문에 우리는 질문을 하는 건가요?”

“우리가 질문을 갖게 된 거니? 질문이 우리를 사로잡게 된 것이니?”

“아빠. 진심이세요?”

“그래. 농담 아니야.”

262) *Ibid.*, pp. 52-53.

263) 이하의 대화와 그에 관한 코멘트는 다음 참조. *Ibid.*, pp. 93-94.

264) “Who’s On First?”는 애봇과 코스텔로가 연기한 유명한 코미디 프로이다. 애봇이 코스텔로를 위해 야구팀 선수를 말해 주고 있지만, 그것이 코스텔로의 질문에 무응답으로 여겨진다. 예를 들면 1루수 이름이 ‘누구(Who)’이어서, “누구’가 1루수입니까?”라는 질문과 “1루수는 ‘누구’이다”는 답변의 애매성을 유머의 소재로 삼은 것이다.

“그러면, 질문과 문제의 관계는 뭔데요?”

“빙산과 빙산의 일각의 관계는 뭐지?”

“빙산의 일각은 눈에 보이는 것이고, 나머지는 물 안에 있는 것이죠.”

“그러면, 네 질문은 문제의 일각일 수는 없는 거니?”

“질문은 내 것이지만, 문제는 내 것이 아니죠?”

“될 수도 있지.”

“누구 것인데요?”

“어느 누구의 것도 아닐 수 있어. 잘 봐, 공부를 마친 뒤 그 다음 무엇을 할지 잘 모른다고 하자, 그러면 당혹스러울 것이고 질문을 시작할 거야. 그런데 아무 것도 할 게 없으면, 그건 문제지, 그러나 그건 네 자신만의 문제는 아니야. 내가 말한 건 그거야, 네가 문제를 갖지 않을 수 있지만, 문제가 널 사로잡게 될 거야.”

“그래서 제가 질문을 던지는 이유는 답을 얻는 게 아니라, 문제가 뭔지 알고 싶은 거예요.”

“나도 동감이야.” 하고 해리 스토틸마이어 아버지는 해리 머리를 손가락으로 살짝 치며, 말했다.

물론 모든 아이들이 이야기 속의 해리만큼 집요하게 질문을 던지지는 않는다. 그러나 교과서는 위의 대화처럼 질문과 답변의 대화 모델을 제시하며, 아이들로 하여금 스스로 질문하게 하고, 사고를 키울 수 있도록 유도한다. 어린이들의 질문과 탐구, 대화는, 어린이와 어른들 사이의 대화와 탐구 역시 이렇게 하나의 모델로서 도덕교과서를 누비고 있다. 이는 듀이가 고려한 대화와 공동의 탐구, 협력, 도덕적 문제를 사회적 차원에서 숙고할 것을 모두 수용하면서도, 듀이의 철학에서 존재하지 않았던 도덕교육으로서 독립교과화를 어린이철학에서 변용시켜 놓고 있는 것이다.²⁶⁵⁾

어린이철학은 앞서도 언급했듯이 다양한 교과를 통해서 윤리적 탐구가 줄 수 있는 그 목적을 간접적으로 달성할 수 있다는 사실을 논리적으로 부정하지 않는다. 국어과와 사회과가 문제해결학습을 제시하고, 음악과 미술, 체육이 상상력과 예술적 감수성을 바탕으로 도덕적 성찰과 판단, 감수성을 조력할 수 있다는 것을 부정하지 않는다. 그러나 그러한 접근보다 더욱 더 효율적이면서, 동시에 그러한 접근의 문제의식과 통약가능한 접근으로서의 독립교과로서 도덕교육이 가능하다면, 다시 말해 어린이철학이 제시하는 독립교과화로서의 윤리적 탐구는 듀이의 도덕원리와 충돌하는 것이 아니라, 듀이의 도덕원리를 심분

265) 어떤 의미에서 듀이, 프레네, 최근의 나딩스까지 그들은 모두 학교 교육과정을 통한 도덕교육을 고려하고 있지만, 그들은 모두 교과교육 차원에서 생각하면 반도덕교과론자들이다. 그들이 경험했던, 혹은 목격한 전통적인 도덕과 교육은 대체로 덕목 교화와 같은 수동적인 학습과 개인의 도덕적 문제로 환원되어 있었기 때문에, 독립화된 도덕교과가 가질 위험부터 먼저 고려했던 것이다. 그들은 자신들의 도덕적 원리를 충족시키는 도덕교과를 급진적으로 상상하지 못한 채, 보다 온건하게 학교 전체 교육과정을 통한 도덕교육화로 다가갔다.

구현하고 있다고 해야 할 것이다. 듀이의 도덕원리를 수용하면서, 변용시킨 것이 어린이 철학의 독립교과화된 도덕교육이고, 그 정점에 새로운 탐구의 모델을 보여주는 이야기 텍스트로서의 교과서가 있다.

이상으로 우리는 어린이철학이 듀이 철학에 영향을 받았을 뿐만 아니라, 어린이철학의 도덕교육 또한 듀이 철학의 수용이자 변용이었음을 정당화했다. 물론 어린이철학 도덕교육론의 형성에 듀이 철학만 기여한 것은 아니다. 거기에는 버클러의 형이상학, 미드의 사회심리학, 그리고 비고츠키의 문화역사이론도 없지 않다.²⁶⁶⁾ 또한 립먼이 어린이철학의 이론적 토대를 위협하는 피아제의 인지발달 이론에 대한 비판을 지속적으로 가했지만, 어린이철학의 교육과정이 만들어지던 그 처음에는, 다시 말해 『해리』 교과서가 만들어졌을 때 그 교재가 초등학교 5, 6학년을 대상으로 한다는 점에서 거기에는 피아제의 견해도 들어 있다고 해야 한다. 그러나 분명한 것은 어린이철학에 대한 사상적 영향은 여러 갈래에서 찾을 수 있지만, 그 중에서 가장 포괄적이고 체계적으로 영향을 끼쳤던 것은 다름 아닌 듀이라는 것이다. 이런 의미에서 누구나 어린이철학과 듀이 철학이 관련되어 있다고 생각하지만, 샵의 말처럼 어린이철학을 듀이 윤리학과 도덕교육의 사례로 간주하는 이는 거의 존재하지 않는다. 립먼은 듀이의 합당성의 진리론을 계승하고, 윤리적 문제상황 속에서 가설을 세우고, 추론, 탐구하여 확정적 상황으로 만드는 듀이의 탐구과정을 공유하였으며, 듀이와 마찬가지로 교실을 공동체로 건설하여 개인적 차원의 도덕 발달을 사회적 발달로 이어가게 했다.

그러나 그 밖의 어린이철학 연구자들은 물론, 립먼과 35년을 공동연구자로 지냈던 샵조차도 어린이철학이 표방하는 사고교육으로서의 도덕교육이 듀이의 반성적 사고뿐만 아니라, 그의 질성적 사고에 의해서도 영향을 받았다는 것을, 또한 듀이의 만년의 문제의식 ‘트랜스-액션’이 립먼의 고차적 사고에서 다차원적 사고로의 전환 속에 스며들어 있다는 것을 알지 못하였다. 요컨대 대부분의 연구자들은 어린이철학의 도덕교육은 전기, 중기의 듀이 철학뿐만 아니라, 후기 듀이 철학 전체가 녹아 있다는 것을, 한 마디로 듀이 철학의 수용이자 변용이라는 것을 통찰하지 못하였다. 어린이철학 도덕교육론이 듀이 철학의 수용이자 변용이라는 필자의 주장과 그 정당화가능성은 이제 어린이철학 도덕교육론의 논의 지평을 새롭게 형성하고, 규정해 줄 것이다.

266) Megan Jane Laverty and Maughn Pollins Gregory(2018), “Ann Margaret Sharp,” In Maughn Pollins Gregory and Megan Jane Laverty (Eds.), *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*, London New York: Routledge, p. 1.

V. 어린이철학 도덕교육론의 정초

1. 어린이철학 도덕교육의 성격과 내용 구성

이 장에서는 어린이철학 도덕교육과 방법론을 살필 것이다. 먼저 어린이철학 도덕교육의 성격과 목표, 내용 구성을 일별하고자 한다. 어린이철학 도덕교육은 철학함과 3중 방식의 통합적 도덕교육으로서의 성격을 갖고 있다. 또한 그것은 사고력 교육을 목표로 하고, 논리적 추론과 창조성, 인지적, 정서적 능력 발달, 개인적, 대인관계적 성장, 윤리적 지성의 성장, 경험의 의미를 발견하는 능력 함양 및 도덕적 실천 기회 제공 등을 하위목표로 두고 있다. 어린이철학 도덕교육의 내용 구성은 윤리적 탐구 형태로 초등과 중등에 각각 교과서와 교사용지도서를 확보했다. 초등보다 중등에서 조금 더 체계적이고 심화된 내용을 다루지만, 주요 내용에서 두 교과서는 계열성을 확보하고 있다.

1) 어린이철학 도덕교육의 성격과 목표

(1) 어린이철학 도덕교육의 성격

가. 어린이철학과 도덕교육

지금까지 사용해 온 ‘어린이철학’이라는 명칭은 보다 정확히 말하면 ‘어린이를 위한 철학’(Philosophy for Children: 이하 PfC)으로서, 이를 약칭한 것이다. 오늘날 도덕윤리과교육을 연구하는 이들 중에서 이 낱말을 낯설고 역설적인 것으로 느끼는 이들은 거의 없을 것이다. 이미 우리 도덕과 교육에는 2007 개정 교육과정 이후 철학교육이 어린이철학의 형태로 들어왔기 때문이다. 그러나 이 명칭을 이해하는 일은 결코 간단한 것이 아니다. 1973년 앤 마거릿 샵이, 몽클레어주립대의 립먼과 동료로서 합류하여 초등학교 철학(elementary school philosophy)의 취지에 의기상투하여 최초로 작업한 것이 새로운 페다고지에 대한 명명이었는데, 그 결과가 ‘어린이철학(Philosophy for Children)’이다. 립먼은

샷과 함께 ‘어린이철학’이라는 페다고지 명칭을 정했을 때, 그것이 갖는 자체 모순이 마음에 들었다고 했다. 즉, 그 프로그램이 실제 철학이었다면 사람들은 아이들이 철학을 할 수 없을 것이라고 말할 것이고, 만일 아이들이 그 프로그램을 학습할 수 있다면 사람들은 그것이 실제 철학일 수 없을 것이라고 말할 것이라는 점에서 역설이라는 것이다.²⁶⁷⁾ 그는 샷과 같이 1974년에 어린이철학개발연구소(Institute for the Advancement of philosophy for children: IAPC)를 몽클레어주립대학 부설연구소로 만들었다. 립먼의 말처럼, 어린이 철학이라는 명칭은 자연스러운 명명이라기보다는 역설로 보일 수 있다. 어린이가 철학을 한다면, 그 철학이 과연 철학이라고 할 수 있을지 의문을 품을 수 있고, 그리고 그것이 철학이라면 어린이는 철학을 할 수 없을 것이라는 것이, 오늘날까지도 일반적인 상식을 크게 벗어나지 않는 것으로 보이기 때문이다. 만일 이 낱말이 역설이 되지 않으려면, 어린이에 대한 우리의 시각, 혹은 철학에 대한 우리의 견해 중 하나는, 혹은 둘 모두가 수정되지 않으면 안 될 것이다. 립먼의 페다고지 ‘어린이철학’이 역설로 보인다는 것 자체가 어린이와 철학에 대한 기존의 시선방식 모두가 고정관념에서 벗어나지 못한다는 방증이다.

립먼이 어린이철학을 명명하고, 어린이철학 교과서와 교사용지도서를 만들며, 교육 개혁으로서의 철학 페다고지를 세련되게 만들어 갈 때 그는 때로는 철학자로서, 때로는 교육개혁을 위한 페다고그로서 활동한 것이다.²⁶⁸⁾ 이 두 입장은 어린이철학 도덕교육론에 유기적으로 직조되어 나타난다. 그렇다면 어린이철학은 철학을 어린이에게 가르치려는 하나의 철학인가, 아니면 그것은 교육인가? 아니면 철학이면서 동시에 하나의 교육인가? 어린이가 학습할 수 있는 그 무엇을 어떠한 정당화 없이 철학이라고 명명해도 좋은가? 이러한 물음들에 대한 대답은 철학함이라는 어린이철학의 도덕교육적 성격을 해명하는 데 하나의 선결과제이다.

이상의 물음들을 해결하는 것이 아니라, 해소하기 위한 한 가지 길은 어린이의 존재

267) Matthew Lipman(2008a). *op. cit.*, p. 125.

268) 다음의 립먼의 자서전적 참조. Matthew Lipman(2008a). *op. cit.*, pp. 27-115. 립먼은, 훗날 흑인 최초의 상원위원이 된 위노나와의 결혼에서 유색 자녀들의 교육 문제에, 특히 당신 흑백통합정책이 한창 논의되던 시기여서 더욱더 관심을 갖게 되었다. 그들은 공립학교에 보내던 자녀 교육 문제를 고민했는데, 당시 일부 교사들의 통합교육 정책은 백인 아이들에게는 교육을 시키고, 흑인 아이들에게는 단지 오락으로 시간을 보내도록 할 뿐이었기 때문이다. 립먼 컬럼비아대학 약학 대학 소속으로 주로 논리학과 교양 강좌를 맡으면서 대학 이전의 교육, 페다고지에 관심을 더 가졌고, 이후 삼십 년 동안 철학 페다고지를 보다 더 세련되게 완성시켜 갔다.

에 대한 우리의 물음, 기존의 어린이론에 대한 비판적 성찰로 나아가는 것이다. 이른바 아동기 철학(Philosophy of Childhood)이 그것이다. 아동기 철학은 어린이에 대한 기존의 선이해를 반성하고, 어린이 개념을 철학적으로 검토하는 것으로, ‘어린이철학’과 ‘어린이와 함께 하는 철학’ 모델을 뒷받침할 뿐만 아니라 이들과 유기적으로 관련되어 있다.²⁶⁹⁾

만일 어린이가 우리가 간주하듯이 합리성을 결여한 존재가 아니라면, 그리고 논리적이고 추론적인 사고가 불가능하지 않다면, 속성으로서 비합리성은 어린이라는 주어를 수식할 수 없을 것이다. 어린이철학자들은 기존의 어린이론에 이의를 제기한다. 립먼은 아이와 우리의 관계가 도덕적인 상황에, 우리가 어린이를 이성적 존재로서 가정하지 않을

269) 순수하게 어린이의 이념 혹은 아동기에 대한 철학적 물음을 던지는 아동기 철학(Philosophy of Childhood)이 존재한다. 어린이를 위한 철학과 어린이와 함께 하는 철학을 대표하는 립먼과 매튜스는 아동기 개념 그 자체를 다시 성찰하거나 어린이철학불가론자들이 전제하고 있는 어린이에 대한 선이해를 비판하면서 아동기 철학의 주제를 제시하고 있다. 립먼은 “1. 어린이는 추론할 권리가 있는가? 만일 있다고 한다면 그것은 법철학과 어떤 함의를 지니는가? 2. 어린이는 도덕적 교화 대신에 유의미한 대안으로 윤리적 탐구에 참여할 수 있는가? 만일 그렇다면 그러한 윤리적 탐구는 윤리학 일반분야에 대해 어떤 함의를 지니는가? 3. 모든 공동체론에서 어린이의 역할은 사회철학에 어떠한 가치가 있는가?”(Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press, 1988, p. 195.) 등을 아동기 철학의 주제로 제시한다. 이러한 립먼의 문제의식은 매튜스에게 그대로 전해지는데, 그는 우리가 아동기 철학과 같은 주제를 상정할 수 없었던 것은 어린이 개념을 충분히 숙고하지 못했기 때문이라고 간주하며, ‘어린이란 무엇인가?’, ‘어린이의 사유방식은 우리와 어떻게 다른가?’, ‘어린 어린이들은 실제 이타적일 수 있는가?’, ‘어린이 미술 작품은 예술적으로나 미학적으로 현대 예술가들의 작품들, 이를테면 간략도(stick figure)나 얼룩그림(blotches of paint)만큼 훌륭할 수 있는가?’ 등을 포함하여 일련의 아동기 철학(PoC)을 제시하기도 하였다(Gareth B. Matthews, *The Philosophy of Childhood*, Cambridge: Harvard University Press, 1994, p. 7.). 2000년대 이후 특히 북미와 남미의 경우, 어린이철학에서 아동기 철학은 분화되어 나아갔고, 아동기 철학은 페다고지로서의 어린이철학 그 이상으로 활발한 논의가 전개되고 있다. 이에 대한 관심과 노력은 2005년 이후 발간되는 학술지, *Childhood & Philosophy* (a journal of the International Council of Philosophical Inquiry with Children)로 이어지고 있다. 유럽에서도 아동기 철학의 흐름은 존재론적 접근과 분석철학적 접근으로 나뉘어져 전개되었다. 가령, 아동기의 존재론적 접근으로서, 오뒤로(Jean-Pierre Audureau)는 아감벤의 ‘선험적 경험’을 빌려서, 아동기를 “언어의 선험적 기원”으로 설명한다. Jean-Pierre Audureau, « L'enfance comme « expérience transcendante » : Notes sur *Enfance et histoire* de Giorgio Agamben », *Repenser l'enfance?*, sous la direction de Alain Kerlan et Laurence Loeffel, Paris: Editions Hermann, 2012, pp. 346-347. 어린이의 의미에 대한 일상 언어적 분석을 시도하는 스테이블즈는 어린이의 의미를 비트겐슈타인의 후기 사상을 원용하여 언어의 쓰임에서 찾는다. 그는 이를 어린이1, 어린이2, 어린이3으로 나누었는데, 어린이1은 하늘에 계신 우리 아버지와 같은 기독교인의 표현처럼, 나이 문제가 아니라 부모에게서의 어린이를 의미한다. 어린이2는 성인의 책임과 권리가 부여되지 않는 나이의 존재를 가리킨다. 어린이3은 문맥에 의존하는, 모든 분야의 신참자를 의미한다(Andrew Stables, *Childhood and the Philosophy of Education*, London: Continuum Studies in Educational Research, 2008, pp. 4-5.).

때 우리의 행위는 어린이에 대한 도덕적 무례한 행위가 될 수 있다고 한다.²⁷⁰⁾ 이러한 립먼의 시각은 어린이의 사유 불가능성을 주장하는 현대 심리학자의 가정이 적어도 도덕교육의 장에서는 배제되어야 한다는 그의 주장으로 이어진다. 그에 따르면, 배격되어야 할 대표적인 시대의 편견은 어린이의 사고가 논리적 필연성을 결여하고 있다는 피아제의 아동기관이다.²⁷¹⁾ 어린이의 추론을 ‘유사추론’으로 간주하는 피아제의 사고에 따르면, 어린이에 대한 합리성의 기대는 물론, 그들의 도덕적 평가와 판단에 대한 기대 또한 낮추어야 한다. 이는 결국, 어린이는 원칙에 근거한 도덕적 행위를 할 수 없고, 자신의 행위에 대한 근거를 가질 수 없으며, 행위를 두고 합리적인 대화를 할 수 없다는 논리로 귀결시킨다. 그러나 어린이철학에서 이와 같은 가정은 어린이의 도덕적 존재 가능성을 부정하는 것으로, 궁극적으로 합당한 철학적 대화를 부정하는 것으로 보고 있다.²⁷²⁾

그렇다면 어린이철학에서는 어린이를 성인과 동등한 사유 능력과 도덕적 능력을 갖춘 존재로 간주하고 있는가? 어린이철학은 이 물음에 대해 어른과 아이를 이원론적으로 구획하는 것은 바람직하지 않다고 에둘러 말한다.²⁷³⁾ 보다 적극적으로 말하면, 립먼은 어린이는 말할 수 있을 때 추론을 시작할 수 있고, 추론을 시작할 수 있을 때 철학을 할 수 있는 것으로 간주하는데, 이는 어른과 어린이의 사고의 질적 차이를 부정하는 것이다.²⁷⁴⁾ 어린이철학에서 어린이는 길들여야 하는 작은 비문명인도, 유덕한 천사도 아니다. 그것은 무한한 경향성을 가진 존재로 환경에 영향 받고 상호작용하는 존재로 그려져 있다. 이러한 어린이관에서 환경은 어린이의 성장, 즉 아이들의 능력을 키우면서 그들의 창조적인 사고력과 행위력, 그리고 생산력을 해방시키는 역할을 한다.²⁷⁵⁾ 어린이철학자들은 듀이와 마찬가지로 아동기시절의 아이들의 지적 열등성을 과장하지 않으며(MW12: 185-186), 어린이와 성인 사이에는 다루는 주제와 경험의 폭과 깊이의 차이는 존재하지만²⁷⁶⁾, 추론의

270) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. 153.

271) Jean Piaget(1928), *Judgment and Reasoning in the Child*, trans. Marjorie Warden, London: Routledge & Kegan Paul, 1969, pp. 145-146.

272) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, pp. 153-154.

273) Matthew Lipman(1988), *op. cit.*, p. 12.

274) *Ibid.*, p. 194.

275) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. 155.

276) 듀이는 아이의 경험은 강렬할 수 있지만, 경험 배경의 결여 때문에 행한 경험과 행해진 경험 사이의 관계가 피상적으로 파악될 수 있고, 그런 점에서 경험은 그 깊이와 폭을 갖추지 못할 수 있다고 했다(LW1: 301). 그러나 듀이는 다른 한편으로 어린이의 미성숙은 오히려 발달할 수 있는 능력과 자랄 수 있는 힘을 함축한다(MW9: 46-47)고 보았기에, 어린이의 경험은 그 가소성 덕분에 성인의 경험과 같은 질을 확보할 가능성 또한 있다.

기본 패턴은 동일하게 갖추고 있다고 가정한다.²⁷⁷⁾ 이러한 시각은 앞서 우리가 확인한 것처럼, 듀이도 립먼도 어린이나 어른 모두를 문제상황에서 가능한 결과를 예측하고 가설과 추론을 통한 확정적 상황을 만드는 탐구자로 간주한 데서 나온 귀결이다.

이상의 관점에서 립먼은 도덕발달론이 두 가지 점에서 오류를 범하고 있다고 본다. 우선 발달론자들은 아동기를 성인기 준비시기로 간주하는 문제점을 안고 있다. 이는 아동기를 마치 목적에 대한 수단으로 여기는 것과 같은 것으로, 그러한 시각은 성인기는 그 이전의 고유한 아동기 없이는 불완전하다는 사실을 간과한 것이다. 또한 발달론적 주장을 지지하는 이들은 자신들이 원하는 논거를 강화할 기준을 임의적으로 선택하고, 논거를 약화시킬 수 있는 기준에 대해서는 대체로 무시하는 경향을 나타낸다. 가령, 수학처럼 단순한 데서 점차 복잡한 것으로, 인식의 발달론적 모델로서 설명할 수 있는 경우도 있지만 예술적 표현이나 철학적 통찰과 같이, 선형적 발달을 따르지 않는 모델이 존재할 수 있는데, 발달론자들은 이를 의도적으로 무시한다는 것이다.²⁷⁸⁾

이상의 논의는 어린이의 존재에 대한 성찰로 기존의 어린이관을 수정하여, 철학을 어린이에게 가르치는 것이 가능한가에 대한 의문을 해소한다는 점에서 유의미하다. 그러나 이러한 접근은 어린이에게 가르치고자 하는 철학이 어떤 것인가에 대한 물음을 남겨 놓았다는 의미에서 제한적이다. 그런 의미에서 우리는 어린이철학이 어린이에게 가르치려고 하는 철학이 어떤 철학인지, 어린이가 배울 수 있는 그 철학을 철학이라고 해도 좋을지 물어야 할 것이다. 이 물음에 대한 대답을 찾아가는 길은 어린이철학의 도덕교육적 성격, 다시 말해 철학함으로서의 문제와 얽혀 있기 때문에, 이에 대한 논의를 통해 어린이철학의 도덕교육적 성격을 보다 구체적으로 살펴보고자 한다.

나. 어린이철학 도덕교육의 성격

(가) 철학함으로서의 도덕교육

어린이철학자들은 일반적으로 모든 아이들은 철학적 사고 활동에 참여하고자 하는 흥미와 능력을 갖추고 있다고 확신한다. 또한 그들은 어린이는 매 성장 단계마다 윤리적 탐

277) John Dewey, "Reasoning in Early Childhood," *Reports of Dewey's Address*(MW7: 369-370).

278) Matthew Lipman(1988), *op. cit.*, pp. 194-195.

구에 참여할 수 있다고 주장한다. 그 때문에 더 이상 어린이의 도덕적 견해와 태도에 대한 교화적 형태의 조작이 이루어져서는 안 된다고 본다. 어린이에게 철학교육을 한다는 것은 특정 신념을 교화시키기 위해서가 아니라, 어떤 독단과 미신으로부터 어린이를 해방시키기 위함이다.

어린이는 철학적인 개념에 관심이 없으며 단지 사소한 것에 대해 재잘거리거나 사실들을 습득하려고만 할 것이라는 것은 잘못된 관념이다. 어른들은 종종 아이들이 사물의 존재 방식에 대한 근거를 이해하기 보다는 단지 구체적인 정보를 습득하는데 호기심이 있다고 가정한다.(...) 실로 철학에 대해 아주 놀라운 것 중 하나는 어느 연령의 사람이든 유익하게 철학적 문제를 반성하고 토론할 수 있다는 것이다. 어린이는 어른들만큼 우정이나 공정함과 같은 개념에 매혹당하며 어린이와 어른은 모두 이들 주제에 관해 최종적인 결론을 내린 이는 아직 없다는 것을 알 수도 있다. 어른과 어린이 모두 철학적 가능성을 탐구할 수 있다는 그 가능성은 초등학교 철학(elementary school philosophy)의 가장 참신하고 고무적인 중요성 가운데 하나이다.²⁷⁹⁾

철학적 반성과 토론으로 우정과 공정함과 같은 철학적 개념을 논할 수 있다는 것이 어린이철학의 입장이다. 그러면 어린이철학에서는 철학을 가르치기 위해 어린이에게 기존의 철학 텍스트를 가져 오는가? 그렇지 않다. 어린이철학자들은 예술적 표현과 철학적 통찰에서 어린이가 선형적으로 발달하는 것은 아니라고 했지만, 그렇다고 해서 어린이와 어른 사이의 추상적인 개념 사용의 숙달 차이까지 부정하는 것은 아니다. 우리는 어린이에게 칸트의 주저나 아리스토텔레스의 고전을 읽기를 기대하지 않는다. 그러나 그렇다고 하더라도, 이 때문에 어린이의 철학적 사고 가능성을 부정할 필요는 없다. 왜냐하면 어린이의 철학적 사고와 능력은 일상 언어 차원에서도 전개될 수 있기 때문이다. 어린이철학이 가르치려는 철학은, 기존의 철학 고전, 혹은 철학 텍스트를 대상으로 삼는 것이 아니라 아이들이 편안하게 여기는 일상 언어의 용어와 개념으로 철학적 사고를 일으키는 것, 다시 말해 ‘철학함’을 목적으로 한다. 어린이에게 철학을 가르칠 때, 일상 언어를 매개로 한다는 원칙을 엄두에 두면, 외양과 실재, 영원성과 변화, 통일과 다양함의 역설이 종종 어린이 아이들을 매혹시켜 왔다는 것을 알 수 있다.²⁸⁰⁾ 어린이의 말투는 간결하지만, 그런 어

279) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, pp. 25-26.

280) 아동기 철학자 매튜스가 자신의 아이와 나눈 대화를 보라. “아빠, 어떻게 플러피에게 벼룩이 생겼어요?” “응, 플러피가 다른 고양이랑 놀았겠지. 벼룩이 그 고양이한테서 플러피에게 옮겨 간 걸 거야.” 하고 태연하게 대답했다. 사라는 생각을 했다. 그러더니 사라는 “플러피와 놀았던 그 고양이는 어떻게 벼룩이 생긴 거예요?” 하고 물었다. 나는 차분하게 “응, 그 녀석은 다른 고양이랑 놀았겠지. 벼룩이 그 고양이한테서 뛰어내려 나중에 플러피

법은 교실 토론에서 생기를 더해주고, 기존의 철학을 이야기 형식으로 바꿔 놓을 경우 어린이들은 비형식적인 방식으로 철학적 주장, 철학적 질문²⁸¹⁾을 보다 더 적극적으로 던진다.²⁸²⁾ 한 마디로 어린이철학에서 가르치고자 하는 철학은 철학 고전이 아니라, ‘철학함(doin philosophy)’이다. 그러나 어린이철학에서 의미하는 철학함은 철학적 탐구 그 자체를 넘어선다. 마치 비판적 사고가 비판적 태도까지 함축하듯, 탐구하는 태도까지 광범위하게 철학함에 포함된다. “학생들의 토론에서 의미가 출현하면 할수록, 그들이 탐구 그 자체에 보다 진지한 태도를 나타낼 때”²⁸³⁾, 립먼은 그 또한 ‘철학함’에 다름 아니라고 말한다.

어린이철학에서 도덕교육의 성격은 철학함으로 나타난다. 그것은 철학함, 곧 철학적 사고를 장려하는 과정과 결과, 그리고 철학적 탐구에 참여하는 태도가 도덕교육의 가치와 덕목을 함축하고 있기 때문이다. 도덕교육과 철학교육이 불가분의 관계를 갖는다는 몇 가지 근거가 있다. 그것은 우선 철학이 도덕적 사고를 위한 방법을 제공하기 때문이다. 다시 말해, 철학을 통해 어린이는 도덕적 상황의 논리적 측면을 타개할 방법을 학습하고, 도덕적 갈등 상황이 갖는 논리적 측면을 다룰 수 있다. 또한 철학이 대안에 대한 탐구로 나아가기 때문에 주어진 상황의 가능성에 대해 보다 더 열려 있고, 유연한 도덕적 태도를 갖게 하는 것도 무시할 수 없다. 나아가 어린이가 만나게 될 문제 상황은 도덕적 상황일 뿐만 아니라, 형이상학적, 심미적, 인식론적 측면도 지닌다는 것도 간과할 수 없는데, 철학교육은 도덕적 문제를 포괄적으로 다루는데 기여한다. 그 외에도 철학이 도덕적 행위에 관한 추론뿐만 아니라 도덕적인 존재가 될 수 있는 실천 기회 또한 마련해 준다는 점에

와 놀던 고양이에게 옮겨 갔던 걸 거야.” 하고 대답을 했다. 사라는 잠시 가만히 있었다. “그러나 아빠, 그런 식으로 영원히 계속 될 수는 없어요. 것처럼 영원히 계속 되는 것은 숫자들밖에 없어요!” 하고 사라는 진지하게 말했다. Gareth B. Matthews, *op. cit.*, p. 1.

281) 아이들의 형이상학적 질문들은 매우 광범위하고, 이해하기 어려운 데, 어린이에게 몇 시인지 물을 경우, “시간이라 뭐야?” 하고 어린이가 반문할지 모른다. 일상적 대화 속에서 그 대화를 전복시키는 대화의 방식은 이러한 형이상학적 질문이다. 아이들은, 공간이란 무엇인가? 수란 무엇인가? 마음이란 무엇인가? 사물이란 무엇인가? 심지어, ‘죽음이란 무엇인가?’를 물을 것이다. 중요한 것은 어린이는 천진난만함과 경험의 부족과 함께 전체성의 요청으로 전체론적 답변에 도달하고자 한다. 한편, 논리적 질문들은 일반적으로 추론을 다루는데, “그래서?” 혹은 “결론이 어떻게 나오지?” 등의 질문을 할 수 있다. 또한 “일요일은 쉽니다,”라는 가게 문구에서 그 다음 날 문을 열 것이라고, 이해한다. 다른 한편으로 윤리적 질문으로서는 아이들은 “무엇이 선한가?”, “무엇이 옳은가?”, “무엇이 공정한가?” 묻고 싶어 한다. 그 밖에 학생들은 어떤 것들이 중요한지, 중요하지 않은지 알고 싶어 한다. Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, pp. 36-40.

282) *Ibid.*, pp. 42-43.

283) *Ibid.*, p. 199.

서도 그리하다.²⁸⁴⁾

그러나 실제 어린이철학에서의 도덕교육적 성격이 철학함이라는 것은 철학적 사고와 탐구 과정을 통해서 어린이가 얻게 되는 도덕, 인성적 가치·덕목 때문만은 아니다. 어린이철학에서도 윤리학의 교수는 중요하다. 어떤 의미에서 윤리학이 없이는 어린이철학을 가르칠 수 없다고 할 정도로 어린이철학에서 윤리학의 지위는 지대하다.²⁸⁵⁾ 왜냐하면 가치에 대한 질문은 중요하기 때문에 도덕교육의 구성요소 없이 어린이철학을 만든다는 것은 현실적으로 매우 어렵기 때문이다.²⁸⁶⁾ 어린이들은 자신이 선호하는 신념을 표현하고, 그런 신념이 갖는 정당한 근거와 약점을 고려하면서 반성적인 가치 판단에 도달할 수 있어야 한다. 그러한 탐구 과정은 결론에서 얻게 되는 입장의 선택보다는, 필연적으로 하나의 가치를 다른 것보다 더 선호하게 하는 기준에 대해 탐구하도록 할 것이다. 어린이철학이 철학교육을 강조할 때, 그것은 필연적으로 자신의 도덕적 신념을 정당화하는 선호 근거를 탐구하게 하는 것이기에, 어린이들에게 이론과 실천 사이의 관계를 깨닫게 한다는 의미에서 이는 보다 직접적으로 도덕교육의 형태로서 나타난다.²⁸⁷⁾

결국 어린이철학에서의 철학은 ‘철학함’에 다름 아니라는 의미에서 어린이철학은 하나의 철학이고, 동시에 철학적 탐구와 토론을 통해서 도덕교육의 가치와 덕목을 갖추게 한다는 점에서 도덕교육이며, 어린이의 철학적 사고를 장려하기 위한 방법론을 갖추고 있다는 점에서 도덕교육 페다고지이다. 철학이자 도덕교육로서 페다고지인 어린이철학은 철학적 탐구를 위해서는 윤리학이 필수불가결함을 인식하고 있다는 의미에서, 그리고 기존의 교화와 습관 형성이 아닌 신념에 대한 근거 물음과 가치에 대한 물음을 통해서 궁극적으로 자신의 삶에서 이론과 실천의 일치를 회복하게 한다는 의미에서 철학함으로서의 ‘대안의 도덕교육’을 그 성격으로서 갖고 있다. 한 마디로, 어린이철학에서는 가치에 대한 물음을 직접적으로 다루고, 철학적 탐구 과정을 통해 간접적으로 도덕적 가치·덕목을 갖추게 한다는 점에서 철학함으로서의 도덕교육의 성격을 갖추고 있다고 할 수 있다.²⁸⁸⁾

284) *Ibid.*, pp. 173-175.

285) *Ibid.*, p. 199.

286) *Ibid.*, p. 47.

287) *Ibid.*, pp. 47-48.

288) 같은 맥락에서 철학함으로서의 도덕교육을 가르칠 교사 또한 철학에 대한 권위자로서 자신을 내세울 필요도 없고, 특정 철학에 의존할 필요도 없다. 그는 학생들과 같이 스스로 세계에 대한 물음을 던지는 경향성을 갖춘 공동-탐구자로서의 역할만으로 충분하다. Matthew Lipman(1991b), *op. cit.*, pp. xx-xxi.

(나) 3중의 통합적 도덕교육

어린이철학 도덕교육은 3중의 방식으로 통합적이다. 즉, 그것은 도덕적 사고와 정서, 행위의 통합적 성격을 갖고, 사실과 가치의 통합을 지향하며, 도덕적 상상력을 도덕교육으로의 통합을 함축한다.

사고와 정서의 관계에 대해서는 듀이가 그 긴밀한 관계를 피력한 바 있고, 립먼 또한 이를 이어받아 사고와 정서의 통합에 대해서 강조하기도 하였다. 듀이의 자연주의 형이상학에서는 사실과 가치, 신체와 정신, 유기체와 환경의 이원론적 관계가 폐기되듯이, 립먼의 어린이철학에서도 사고와 정서, 신체와 정신, 사실과 가치 등의 이분법은 제거된다.

특히 도덕교육에서 철학적 탐구와 사고를 통하여 어린이의 도덕적 감수성과 태도, 행위를 동시에 함양하고자 한 어린이철학의 문제의식에 주목해야 한다. 인지와 정서의 이분법을 넘어서려는 어린이철학의 문제의식은 배려적 사고가 갖는 여러 측면에서 한층 더 두드러졌다. 비판적 사고와 창조적 사고의 두 축으로 고차적 사고를 규정하던 과거에서 배려적 사고의 개입으로 사고의 평가적, 가치적 차원을 도입하였고, 사고의 인지적, 정서적, 평가적, 심지어 행동적 요소까지 포괄하고자 했다. 즉, 립먼은 듀이의 구분을 받아들여 배려적 사고를, 평가적, 규범적 사고로서 간주하고, 배려 자체가 갖고 있는 정서적, 감정이입적인 측면을 정서적, 감정이입적 사고로서 정당화하며, 모든 행위는 현상을 유지하는 상황에 개입하는 판단하며 배려를 수반한다는 점에서 행동적 사고로서도 제시했다. 이러한 통찰에 기초하여 학교는 인지적, 정서적, 행동적 요소의 단순한 동거가 아니라, 인지가 정서를 함축하는 인지적 정서, 정서가 행위를 함축하는 배려적 사고로서의 행동적 사고를 통해서 지, 정, 행의 유기적 관계를 교육적 실천 차원에서 고려하고자 했다. 어린이철학은 도덕성이 감정 그 자체가 아니라 감정과 연결된 행동에 있다고 간주하듯²⁸⁹⁾, 도덕적 감정과 행위의 동시적 교육을 목표로 한다. 또한 어린이철학에서 도덕교육은 정서적인 것과 인지적인 것을 구분하는 기존의 학습을 비판하며, 인지적 능력과 정서적 능력의 발달을 동일하게 요구한다.²⁹⁰⁾ 도덕적 사고와 도덕적 감정은 경쟁하고, 갈등하는 것이 아니라, 서로를 강화시키기 위한 요소들이다.

듀이의 자연주의 윤리학처럼, 어린이철학에서도 지성은 성찰뿐만 아니라 우리의 발화, 표현, 행위, 행동 방식 전체에 걸쳐 드러난다. 같은 맥락에서, 어린이철학의 도덕교육이

289) *Ibid.*, p. 173.

290) *Ibid.*, p. 162.

고려해야 할 도덕적 사고와 정서, 행위는, 각각의 구획된 요소들이 아니라, 이렇게 행위 속에, 말화 속에, 표현 속에 유기적으로 통합되어 있는 그 방식에 주의해야 한다.²⁹¹⁾

한편 어린이철학의 도덕교육의 성격이 통합적이라는 것은 사실과 가치의 이분법을 경계한다는 것도 함의한다. 어린이철학의 도덕교육은 듀이의 자연주의 윤리학과 도덕교육이 그러하듯 사실과 가치의 이원론을 취하지 않는다. 사실과 가치를 엄연히 분리시킬 수 있을 것이라는 생각은 플라톤 이후 서구에서 오래된 지배적인 사고이다. 그러나 듀이주의자로서 립먼은 사고와 정서, 행위가 통합적 관계에 있듯이, 사실과 가치 또한 특정 맥락 속에서 강조되는 것일 뿐 이 둘을 불연속적인 것으로 보는 것을 경계한다.

사실과 가치가 분리된다고 하는 가정은 도덕교육에 대해 그 함의하는 바를 생각하면 참으로 위험하다. 이런 분리를 전제로 하면 자신이 처한 상황에 대한 사실을 바꾸지 않고서도 자신의 가치를 바꿀 수 있다고 쉽게 가정하게 된다. 그러나 이는 환상이다. ‘가치’라는 낱말이 의미하는 것이 아이에게 중요하거나, 혹은 중요할 수 있는 사태라고 한다면, 도덕교육에 의식적으로 종사하는 교사가 ‘가치’라는 신체에서 분리된 실체를 추구하거나, 어린이로 하여금 그러한 알 수 없는 실체를 찾도록 장려하는 것은 무익한 것이다. 종종 자신과 관련된 가치를 명료화하도록 장려될 때, 어린이는 자신의 감정과 원하는 것에 대한 객관적 가치를 평가하기 보다는, 자신의 감정과 원하는 것을 말하는 식으로 끝내버린다. 예를 들면 어떤 아이가 교실에서 있는 것보다 운동장에서 있을 때 더 적극적인 느낌을 갖는다고 말한다고 하자. 이 경우 철학적인 토론은 운동장과 교실 사이에 어떤 객관적 차이가 있는지에 밝혀야 하고, 이를 밝힘으로써 어린이는 각각의 것의 중요성과, 어떤 상황에서 전자가 후자보다 나은지를 평가할 수 있다. 가치란 개인의 욕망으로 판명되어서는 안 되고 숙고와 탐구 끝에 중요한 문제로 알려진 그런 것으로 판명되어야 한다. 그 때문에 탐구 과정은 주관적인 것에서 객관적인 방향으로 나아간다.

지각 차원에서 가령, 둥근 동전의 경우, 그것은 ‘사실’로서 판명될 수 있지만, 경제적 관점에서 이 동전은 그 가치가 최소한이나마 있기에, 경제적 ‘가치’를 갖는다. 여러분이 지금 이 글을 읽고 있는 것은 사실이다. 그러나 그렇게 할 만한 가치가 있다고 생각하는 것은 이 책을 읽는 것을 사실이 아니라 가치의 문제로서 만들어 준다. 구입할 생각이 있는 사과의 존재는 사실이지만, 가게에서 그것을 ‘고급’이라고 써 두면, 이는 ‘가치’를 매기는 것이다. 그와 같이 가치와 사실은 서로 다른 관점에서 본 동일한 것에 지나지 않는다.²⁹²⁾

사실과 가치가 분리된다고 하는 가정은 가치가 주어진 상황에 독립적이라는 가치실재

291) “사고와 행위 혹은 창조성 사이에는 어떤 이분법적인 것도 없다. 우리가 피아노를 칠 때는 손가락으로 사고하고, 조각을 할 때는 손으로 사고하고, 도덕적 활동에 참여할 때는 우리의 사고는 신체 행위의 한 측면이 된다.” Matthew Lipman(1991b), *op. cit.*, p. xxi.

292) *Ibid.* p. 164.

론적 입장을 반영한다. 립면은 이러한 입장에 서게 될 경우, 가치 탐구 이전에 주어진 상황에 대한 고찰 자체를 생략하는 문제를 우선 제기한다. 립면의 이러한 시각은 그가 듀이의 자연주의 윤리학에 서 있다는 것을 잘 보여준다. 듀이에게 가치는 상황에서 독립된 초월적인 실재도 아니고, 그렇다고 해서 우리의 주관적 욕구와 감정에 의해서 생기는 것도 아니다. 듀이에게 가치는 상황 속에 놓인 인간이 환경과 상호작용하는 데서 생기듯이, 립면 역시 상황 속에서 문제를 해결하는 과정 속에서 가치의 존재를 고려한다. 그 때문에 어린이들에게 가치를 탈신체화된 실체로서 추구하게 하는 것은 무익한 것이다. 같은 맥락에서 어린이가 가치문제를 자신의 주관적 느낌으로 환원하는 태도 역시 지양해야 할 것이다. 가치실재론적 입장이 아니라는 의미에서, 상황 속에서 문제해결로 가치문제를 고려하는 어린이철학의 가치론을 주관적이라고 평가해서는 안 된다. 탐구과정은 립면의 말처럼 주관적인 것에서 객관적인 데로 그 방향을 옮기기 때문이다. 아울러 립면은 자연주의 형이상학의 입장에 서서 존재는 한 측면에서는 사실 문제로, 다른 측면에서는 가치 문제로 나타날 수 있다는 것을 인정한다. 가치와 사실은 존재에 대한 서로 다른 관점의 표현일 뿐이다. 이러한 관점에서 모든 사태는 사실적이면서 동시에 가치적인 성격을 지닌다는 것이 어린이철학의 도덕교육이 갖는 또 다른 통합적 성격이다.

끝으로 어린이철학의 도덕교육이 갖는 통합적 성격은 도덕교육과 도덕적 상상력의 통합에 있다. 어린이철학의 도덕교육은 일찍부터 도덕적 상상력의 의미와 의의에 대해 주목하고 고려해 왔다. 서구 윤리학이 도덕적 사유에서 상상력의 역할과 그 지위에 대해 간과해 온 것을 지적하고, 도덕적 상상력으로 다시 윤리학을 재구축하고자 한 마크 존슨의 작업이 제시된 것이 1993년이였다.²⁹³⁾ 이를 염두에 두면, 1980년에 립면과 샵, 오스캐넌이 공저한 『교실철학』에서 비록 소절이지만, 도덕적 상상력과 도덕교육의 관계를 다룬 것은 참으로 이른 시기에, 유의미한 통찰이라고 해야 할 것이다.²⁹⁴⁾ 그러면 왜 어린이철학은 도덕교육에서 도덕적 상상력을 중시하며, 이를 고려하는가?

293) Mark Johnson, *Moral imagination : implications of cognitive science for ethics*, Chicago : University of Chicago Press, 1993; 노양진 옮김, 『도덕적 상상력』, 서울: 서광사, 2008.

294) 존슨은 사고는 신체화 되어 있고, 대부분 상상적 구조를 통해 이루어지며, 도덕적 사유도 그 본성은 상상적이라고 한다. 도덕적 상상력에 대한 립면의 생각과 마크 존슨의 그것 사이에는 적지 않은 유사성이 있다. 그것은 무엇보다 탈신체화된 윤리적 실체에 대해 거부하는 자연주의 윤리학 노선에 서 있는 듀이주의자들 사이의 사고방식에서의 친연성 때문이다. 노양진, 「상상력의 윤리학적 함의」, 범한철학회: 『범한철학』 41, 2006, 6쪽.

도덕 문제는 일반적으로 인간 문제의 부분 집합이다. 기존의 불만족스러운 상황을 개선할 수 있을 다양한 방식을 그려보기 위해서는 상상력이 필요하다. 이것을 하게 되면 혹은 저것을 하게 되면, 아니면 어떤 것도 하지 않는다면 무슨 일이 일어날지 그려볼 수 있어야 한다. 다시 말해 상상력은 도덕적 개인이나 도덕적 공동체가 찾을 수 있는 목표와 목적을 예상하는 데 필요하다.

동시에 각각의 목표를 달성하기 위한 대안의 방식을 재검토하는 데에도 상상력이 필요하다. 무슨 조취를 취해야 할까? 무슨 자료를 써야 할까? 누가 참여해야 할까? 먼저 해야 할 것은 무엇이고, 두 번째로 해야 할 것은 무엇인가? 이들 각각의 대안을 다 쓰면 어떤 결과가 벌어질까? 이 모든 가능성을 반복 연습하기 위한 생생한 상상력이 필요하다. 그러나 도덕성이 행위 계획인 이상, 그것은 성공적인 계획이 그러하듯이 마찬가지로 특성을 나타낸다. 우리는 상상력이 없이는 어떤 계획도 세울 수 없다. (...) 마찬가지로 어린이는 도덕적 상상력을 훈련함으로써 당혹스럽고 당황할 수 있을 그런 상황을 상상에 의해, 그리고 창조적으로 기민하게 대처할 수 있도록 교육할 것으로 기대된다.²⁹⁵⁾

인용문에서 립먼이 말하는 도덕교육에서의 상상력은 문제상황 속에서 그 문제를 해결하기 위해 가능한 ‘예견된 결과’들을 떠올려서 그것을 살피는 것을 의미한다.²⁹⁶⁾ 이는 앞서 우리가 듀이 철학을 살폈을 때, 블리즈비가 탐구 중의 상상력의 지위와 의의를 강조했던 그 논점²⁹⁷⁾을 립먼의 관점에서 말해 주고 있다. 립먼의 도덕교육은 윤리적 탐구로서 나타나고, 그 탐구는 가능한 결과를 예측하여 추론하고, 검증하는데 결과의 예측을 가능하게 하는 것이 상상력의 역할인 것이다.²⁹⁸⁾

295) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. 154.

296) 마크 존슨이 제시한 행위 가능성에 대한 상상적 조망은 립먼이 말하는 도덕적 상상력의 함의가 거의 같다. 즉, 존슨은 우리에게 더 많은 어떤 것이 요구되는데, “그 ‘더 많은 어떤 것’은 주어진 상황에서 다양한 행위 가능성을 상상적으로 식별하고 주어진 행위가 초래할 수 있는 잠재적인 도움과 해악을 조망하는 능력”이라고 했다(Mark Johnson(2008), *op. cit.*, 402쪽).

297) Jennifer B. Bleazby, *op. cit.*, p. 99.

298) 스트로슨은 상상력을 넷으로 제시한 바 있다. 즉, (1) 이미지, 즉 정신적 이미지로 이해되는 것, (2) 일상적인 관례와 동떨어진 독창성을 가진 발명과 관련된 것, (3) 잘못된 신념, 기억, 오개념과 관련된 것, (4) 칸트가 『순수이성비판』에서 다룬 상상력으로 나눈 바 있다. 첫 번째와 두 번째의 것은 플라톤에게서 다루어진 실재성이 결여된 이미지, 그리고 일상에서 우리가 사용하는 반복성을 벗어나는 독창성을 각각 의미하며, 세 번째 것은 ‘벽에 노란 분필자국이 있는 걸로 잠시 생각했어’와 같은 착각 진술이다. 스트로슨이 의미부여하고자 한 것은 네 번째 의미의 상상력, 칸트가 말한 상상력과 관련되어 있다. 즉, 상상력은 내가 본 낯선 개를 하나의 개로 떠올려 줄 수 있는 재인의 능력이자, 내가 보고 있는 저 개가 아까 봤던 그 개와 동일한 것임을 현재 속에 통일시키는 능력으로서 재인의 종합을 의미한다. P. F. Strawson(1971). “Imagination and Perception,” in *Kant on Pure Reason*, edited by Ralph C. S. Walker, Oxford: Oxford University Press, 1982, p. 82. 이 네 가지 범주 중에서 시거달도티르는 어린이철학의 상상력은 상상을 사용함으로써 삶 속의 관계를 만

어린이철학에서 상상력은 논리에 의해 지배된다고 가정된다. 문제상황 속에서 다양한 가능성을 상상하는 능력을 키우고 실현시킬 잠재적인 관념을 만드는 능력은 넓은 의미의 탐구 논리에 좌우된다는 것이다. 시거달도티르의 주장처럼, 어린이철학이 갖는 공동의 탐구 구조는 그것이 아이들로 하여금 대안의 관점을 생각하도록 장려한다는 의미에서 지적인 상상력을 강조하고 있다고 볼 수 있지만²⁹⁹⁾ 또한 그것은 부분과 전체의 관계를 잘 다루게 한다는 의미에서 창조성과도 직결되어 있다는 점도 간과되어서는 안 된다.³⁰⁰⁾ 어린이철학에서의 상상력은 문제해결을 위한 지적인 상상뿐만 아니라, 당혹스러운 상황 속에서 그 문제를 해결하기 위해 도입하는 반성적, 질성적 사고와도 관련되어 있다. 상상력은 한편으로는 반성 속에서 제 자리를 얻지만, 다른 한편으로는 주어진 상황을 타개하기 위해 질성적 사고에 의해 방향 지워나갈 때도 함께 작용해 간다. 요컨대 어린이철학의 도덕교육에서는 반성적, 질성적 사고를 통해서, 문제 해결을 위한 가능한 선택들을 현실 속에 떠올리는 능력으로서 상상력을 요청하며 이를 도덕교육의 대상으로 삼는다. 다시 말해 어린이철학 도덕교육은 도덕적 상상력으로 당혹스러운 문제상황을 기민하게 대처해 나갈 것을 권한다.³⁰¹⁾ 이런 의미에서 도덕적 상상력은 어린이철학의 도덕교육 속에 통합되어 있다고 할 수 있다.

이상과 같은 어린이철학의 통합적 도덕교육의 성격은 그것을 구현하기 위한 매개, 방법론까지 통합적으로 고려하는 데에 이른다. 실제 도덕적 사고와 정서, 행위의 통합, 사실과 가치의 통합, 도덕적 상상력과 도덕교육의 통합이라는 어린이철학의 도덕교육적 성격은 그 목표뿐만 아니라, 그것을 구현할 매개, 방법과도 유기적으로 이루어져 있다. 다시 말해, 어린이철학에서 강조하는 교과서를 이야기 형태로 구성하는 것도, 교실 토론을 강조하는 것도 이들 도덕적 요소들의 유기적 관계를 구현하기 위해서이다.

어린이철학의 도덕교육에서 이야기 텍스트는 아이들로 하여금 등장인물의 경험이 갖는 정서적 측면에 대해 토론하게 하고, 또한 그러한 정서적 측면은 자신의 세계를 이해하는데 도움을 줄 수 있는 인지적 탐색과 긴밀하게 통합되어 있다. 어린이철학은 이야기 텍

들어내고, 미래의 가능한 행위를 예측할 수 있어서 경험을 다루는 유용한 방법이 된다는 의미에서 스트로슨의 범주 중 (2)와 (4)를 관련시킨다. B. Sigurdardóttir, "Imagination," *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 16:2; 2002, p. 34.

299) B. Sigurdardóttir, "Imagination," *op. cit.*, p. 38.

300) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. 79.

301) *Ibid.* p. 167.

스트를 통해서 인지적 요소, 즉 논리적, 추론적 사유를 강조하지만, 그러한 논리적 요소를 터득해 가는 중에 혹은 터득한 결과, 어린이는 듀이 식으로 말하면, ‘보다 더 보증된 주장’을 그렇지 못한 것보다, 보다 아름다운 것을 그렇지 못한 것보다, 그리고 보다 훌륭한 행위를 그렇지 못한 것보다 강하게 욕망하는 마음이 커지는 것을 느끼게 된다.³⁰²⁾ 도덕적 사고를 통해서, 인지적 측면과 정서적인 측면을 동시에 계발시키고, 도덕적 상상력을 통해 도덕교육을 구현하려는 것이다.

이야기 텍스트가 수행하는 또 다른 본질적인 기능은 그 자체가 도덕적 삶의 복잡성과 애매성을 드러내 주는 적절한 형식 때문이다.

어린이로 하여금 도덕적 상황의 복잡성과 애매성에 대해, 때로는 적절한 도덕적 행위를 만들고 발명할 필요성에 대해 감수성을 키워주고자 할 때, 특히 소설이 적합하다. 우리 모두는 도덕 철학에 관한 책을 읽고 토론하기보다는 철학 소설을 읽고 토론함으로써 행위 하는 방법과 적절함 혹은 행위의 도덕성을 판단하는 방법을 배운다는 것을 인정할 수 있다. 소설은 도덕적 상황과 도덕적 선택의 다차원성과 복잡성을 확고하게 할 뿐만 아니라, 그러한 선택을 밝혀주는 데에도 알맞은 형식이다. 이렇게 하여 소설은 도덕적 감수성의 발달에 매개체를 제공한다. 어린이는 자신이 서 있는 상황의 복잡성과 자신들의 행위의 결과를 고려하면서, 소설 구조에 빠져들고, 등장인물의 행위를 비판적으로 성찰할 정도이고, 그들은 높은 도덕적 감수성, 다시 말해 인간의 행위와 관련하여 적절성에 대한 고양된 감각을 야기한 과정 속으로 들어갈 정도이다.³⁰³⁾

이러한 도덕적 감수성과 사고의 통합, 이야기 텍스트라는 매개를 통해 도덕적 상황의 복잡성과 애매성을 느낄 뿐만 아니라, 그 감수성을 통한 토론의 모범을 획득하는 과정은 어린이철학의 통합적 도덕교육으로서의 성격을 확인시켜 준다.

통합적 도덕교육이 어린이철학만의 고유한 성격이라고 할 수 없다. 그 밖의 다양한 도덕교육 페다고지 역시 통합적 도덕교육의 성격을 띠고 있기 때문이다. 가령, 리코나는 오래 전에는 인성을 도덕적 인지, 도덕적 감정, 도덕적 행위의 구성으로 설명하고, 좋은 인성을 선을 알고, 욕구하며, 실천하는 것이라고 했지만³⁰⁴⁾, 최근에는 보다 세련되게 인성을 수행적 인성과 도덕적 인성으로, 다시 이를 각각 인지와 정서, 행위/습관의 관점으로 나누어 보다 체계적으로 통합적으로 제시하였다. 그의 수행적 인성과 도덕성 인성은 서로

302) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. 176.

303) *Ibid.*, p. 175.

304) Thomas Lickona(1991), 박장호·추병완 옮김, 『인격교육론』, 서울: 백의, 2002, 72쪽.

가 뗄 수 없는 관계를 이루고 있는데³⁰⁵⁾, 그럼에도 우리가 어린이철학의 통합적 도덕교육의 성격에 특히 주목하는 것은 3종의 통합적 도덕교육도 유의미하지만, 그 이상으로 어린이철학의 방법론과도 유기적으로 통합되어 있다는 점에 있다. 바꾸어 말하면, 그 밖의 통합적 도덕교육론은 명시적으로 그 통합적 성격을 강조하지만, 상대적으로 그것을 구현할 방법론을 어린이철학 도덕교육만큼 통합적으로 갖추지는 못했다는 것이다.³⁰⁶⁾

반면 어린이철학에서 도덕교육의 이상적인 교육과정은 어린이에게 철학적 개념을 알기 쉽도록, 정서를 수반한 행동으로 나타내어 보여주고, 동시에 그러한 활동과 감정 양식에 적절한 인지적 내용을 주려고 노력하는데³⁰⁷⁾, 이러한 도덕교육의 목적이 어린이철학의 이야기 텍스트와 특화된 교실토론이라는 방법론에 뒷받침되었다는 것이 특기할 점이라고 할 것이다.

(2) 어린이철학 도덕교육의 목표

앞서 살펴 본대로 어린이철학의 도덕교육의 통합적 성격은 교과서인 이야기 텍스트 뿐만 아니라, 그 이야기를 교실 토론에서 다루게 될 때에도 발휘된다. 아이들은 토론을 통해서 자신감을 갖고, 자기 자신에 대해, 그리고 자신의 생각과 감정에 대해 표현할 수 있다고 느끼기 시작한다. 그러나 교실 속 토론이 단순히 비판적인 판단력만을 기르기 위한 것은 아니다. 어린이철학의 목적은 어린 비평가를 만들려는 것이 아니라 자신을 창조적으로 표현하고, 자신과 세계에 대해 충분히 평가할 수 있는 능력을 갖춘 인간을 기르는데 있다.³⁰⁸⁾

어린이철학의 도덕교육은 학생들의 도덕적 사고와 정서, 행위를, 도덕적 상상력과 도

305) Thomas Lickona & Matthew Davidson, *Smart and good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school work, and beyond*, Cortland, NY: Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility) & Washington, DC: The Character Education Partnership, 2005, pp. 18-22.

306) 과거 7차 도덕과 교육과정 개정 배경에서, “도덕교육은 학생들의 도덕적 덕과 인격을 육성하는 것을 주된 과제로 해야 하며, 이를 위해 인지적·정의적·행동적 접근이 통합적으로 추구되는 인격 교육적 접근 내지 덕 교육적 접근을 추구하는 방향으로 나아가야 한다”고 명시된 뒤, 다양한 교수-학습 프로그램이 권장되었지만, 일부는 교실 밖을 벗어난 교수 활동으로, 다른 일부는 도덕성의 통합적 요소가 아니라, 특정 요소에 치중한 프로그램이기 일쑤였다. 이에 대한 논의는 6장. 한국도덕교육에 대한 함의를 다룰 때 자세하게 살필 것이다.

307) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. 175.

308) *Ibid.*, p. 158.

덕교육을 통합적으로 만들고자 하는 데 그 목적이 있었다. 이러한 목적에는 어린이철학이 사고교육 페다고지로서, 사고에 대한 그간의 심화된 이해가 응축되어 있다. 어린이철학은 1991년에 출간된 『교육에서의 사고』에서, 그리고 2003년에 출간된 개정판에서도 ‘사고력 교육’을 그 목표로 하고 있다. 어린이철학에서 장려되어야 할 사고는 1995년까지의 논문에서는 고차적 사고로 나타났고, 이후 2003년에는 다차원적 사고, 트랜스액티브 사고로 제시되었다. 1991년에는 고차적 사고를 비판적 사고와 창조적 사고의 결합으로 설명했지만, 1995년 이후에는 고차적 사고의 이름으로 배려적 사고를 추가하였다. 우리가 확인한 것처럼, 배려적 사고는 평가적, 규범적, 정서적, 감정이입적, 행위적 사고로서, 배려는 인지적일 뿐만 아니라, 그것 없이는 사고가 가치의 구성요소를 갖지 못한다는 의미에서 가치를 부여하는 역할까지 갖고 있다. 립먼은 1991년의 고차적 사고에, 배려적 사고를 더함으로써 사고 교육을 단순히 합리성에 기초한 교육이 아니라 문제상황에서 가능한 결과들을 예측하고, 가설을 세우고 해결해 가는, 이른바 질성적 사고에 의해 인도되는 합당성 교육으로 재건했다. 또한 립먼은 고차적 사고력을 교육 목표의 이름으로 삼기보다는 다차원적 사고, 트랜스액티브 사고를 기를 것을 사고력 교육의 목표로 삼았다.

어린이철학 도덕교육의 목표 역시 궁극적으로는 스스로 생각하는 법을 배우게 하는 사고력 교육에 놓여 있으나, 도덕교육 차원에서 보다 더 구체적인 하위 목표를 갖고 있다. 어린이철학에서 도덕교육과 철학교육은 불가분의 관계이기 때문에, 어린이철학의 도덕교육은 그 목표로서 철학교육의 목표를 함축하는 목표를 갖는다.

첫째, 논리적 추론 능력을 향상시킨다. 자기모순을 피하고, 논리적 일관성이 필요하다는 것을 쉽게 제시하기란 어렵지만, 일관성은 실천적이면서 동시에 설명적이기 때문에 초등교육에서 도덕의 논리적 토대를 강조하는 것은 분명한 장점이 있다. 일관성은 철학함으로서의 도덕교육의 일차적 목표이다. 어린이는 단순 지각 추리나 하나 혹은 그 이상의 문장에서 추론하는 것이 어려울 수 있다. ‘추론 장애’에 대한 쉬운 해결책이 없지만, 철학함으로서의 도덕교육은 어린이에게 추론 과정에 참여하도록 돕고, 그러한 참여를 장려하는 환경을 만듦으로써 문제를 완화시킬 수 있다.

둘째, 창조성의 발달이다. 논리적 사고의 발달이 분명 필수적이지만 어린이로 하여금 논리적 사고 능력만을 발달시키도록 하는 것만으로는 충분하지 않다. 그들의 성장은 또한 창의력과 창조성의 발달에 달려 있다. 어린이가 사태가 어떻게 될 것이고, 그들 자신도 어떻게 될 것인지 상상할 수 없다면, 자신이 성장할 수 있는 목표를 설정하기는 어려울

것이다. 창조성은 어린이의 도덕적 추론 능력을 향상시킨다.

셋째, 어린이철학 도덕교육은 인지적 능력과 정서적 능력의 발달을 동일하게 요구한다. 사고와 감정은 갈등하는 것이 아니라, 서로를 강화하기 위해 도입될 수 있다. 이야기 텍스트에서는 매 순간 교직되어 있는 정서적, 인지적 차원을 보여주고, 학급 대화에서는 점진적으로 경험의 인지적, 정서적 조류를 계속해서 엮어낸다. 어린이철학 도덕교육에서는 논리적, 추론적 요소를 익히면서 도덕적 인지와 정서적 발달을 동시에 꾀한다. 이는 어린이로 하여금 자신감과 자기의 경험에 대해 이해할 수 있는 능력을 키워 준다.

넷째, 개인적 성장과 대인관계의 성장이다. 어린이철학의 도덕교육은 일반 교실과는 다른 정신을 보여 준다. 그것은 쉽게 주변 학생들에게 영향을 주고, 배우고자 하는 고양된 열망으로 전환되며, 다른 사람과 공유하여 같이 개별 인성의 여러 측면을 발달시킨다. 철학함으로서의 도덕교육은 주로 서로간의 토론 과정에서, 그리고 토론을 통한 성찰에서 일어난다. 철학 이야기 텍스트만 읽고, 이를 또래 친구와 선생님과 토론할 기회를 갖지 못할 경우 토론만이 가져다 줄 수 있는 풍성한 의미를 놓치게 될 것이다. 어린이철학의 토론을 통해서 서로의 인성, 관심, 가치, 신념 및 편견에 대한 어린이의 자각을 증진시킨다. 대인관계의 통찰은 성공적인 철학적 대화의 산물이다.

다섯째, 윤리적 지성의 발달이다. 도덕과 교육에서는 도덕이 도덕적 원리와 원칙으로 구성되어 있다는 것을 전제로 한다. 그러나 어린이철학 도덕교육에서는 특정 도덕 규칙보다는 윤리적 탐구의 방법을 강조한다. 다만, 형이상학적, 인식론적, 미학적, 그리고 그 밖의 인간 경험의 측면들을 알지 못한 채 윤리만을 탐구하는 것은 근시적일 뿐 아니라 건전하지 못하다고 생각한다. 그 때문에, 학생들로 하여금 건전한 도덕 판단의 중요성을 알도록 장려하고자 하며, 이는 학생들의 윤리적 감수성, 배려 및 염려의 발달을 요구한다. 어린이철학 도덕교육에서는 학생들에게 도덕적 탐구의 실천을 익히게 한다. 어린이에게 도덕적 결정을 강요하거나 도덕적 의사 결정의 ‘보다 높은’ 단계로 ‘나아가게 하는’ 것이라기보다는 도덕적 판단의 본질을 알도록 해주어야 한다는 것이다. 도덕적 판단은 도덕적 자각과 도덕적 지성에 의해 좌우되어야 한다.

여섯째, 경험의 의미를 발견하는 능력을 발달시킨다. 어린이철학 도덕교육에서는 자신의 삶의 경험이 포함하는 의미를 발견하도록 돕는다. 어린이가 존중해야 할 유일한 의미는 누군가가 그들에게 제공해야 할 의미가 아니라, 그들 스스로 자신의 삶에서 도출할 수 있는 의미이다. 의미를 발견하는 한 가지 길은 연관성, 특히 부분-전체 관계의 발견이다.

학습한 추론이 개인의 보다 넓은 삶의 맥락에 가치 있는 것으로 제시된다면, 추론 원리의 습득은 훨씬 더 매력적일 수 있고, 부분을 전체로 조직하는 예술 활동이 없이는 아이의 발달과 창조적 능력은 심각하게 저해될 수 있으며, 스스로에 대해 생각하도록 장려하며, 자신의 정체성에 대한 보다 확고한 감각을 발달시키도록 돕는다. 부분과 전체의 관계 인식은 자신들이 하고자 하는 것과 자신들이 하고자 할 때의 상황 사이의 관계를 볼 수 있도록 돕는다. 아이들은 자신이 상황에 따라 행동할 때 자신이 하고 있는 것이 적절한지 혹은 부적절한지 알아차릴 때의 방식으로 상황의 윤리적 측면에 민감해야 한다. 어린이철학 도덕교육이 부분-전체 이해의 함양을 강조하는 한에서, 그것은 윤리적 개체로서 아이의 발달에 효과적으로 기여할 것이다.

일곱째, 어린이철학 도덕교육은 도덕적 행위에 관한 추론뿐만 아니라 도덕적으로 될 수 있는 실천 기회 또한 고안한다. 아이들이 하고자 하는 것을 하기 위해 필요한 영락을 키움으로써 어린이에게 도덕적 삶을 제공하고자 한다는 점에서, 이는 어린이의 의사결정이나 선택 결정을 강조하는 프로그램들과 대조를 보인다. 어린이를 위한 철학 프로그램의 통합적 요소를 이루는 도덕 실천의 연습으로 어린이는 종종 위로, 배려, 조언, 존경, 공유와 같은 도덕적 차원을 갖는 행동 양식에 참여할 수 있는 방법을 취할 기회를 갖는다. 어린이에게 사려 깊은 행동에 참여할 실천을 허용하여, '사려 깊음'이 무엇인지 배울 기회를 제공한다.

2) 어린이철학 도덕교육 내용 구성

어린이철학 도덕교육은 그것이 근본적으로 철학교육과 분리될 수 없다는 입장에 서 있다. 근본적으로 윤리적 탐구는 철학적 탐구와 별개의 것은 아니다. 다만 그럼에도 그 효율성을 위해서 어린이철학에서는 초등과 중등학생을 위한 별도의 도덕교과서와 교사용 지도서를 갖추어 교육과정을 구축하였다. 초등 고학년을 위한 교과서 『누스』(*Nous*)와 교사용 지도서 『무엇을 해야 할지 결정하기』(*Deciding what to do*), 그리고 중학교 학생들을 위한 교과서 『리사』(*Lisa*)와 교사용 지도서 『윤리적 탐구』(*Ethical Inquiry*)가 그것이다. 아래에서는 『누스』와 『리사』가 다루는 교과서 내용과 그 속에 수록된 도덕적, 윤리적 개념을 개괄하며, 그것이 듀이 철학을 수용하고 변용시킨 어린이철학 도덕교육의 성격과 방법, 그리고 중심적인 도덕교육내용을 정확하게 포함하고 있다는 것을 보여

줄 것이다.

(1) 초등 어린이철학 도덕교육 내용 구성

초등 도덕교과서 『누스』는 주인공 픽시, 아기 기린 누스, 친구 브라이언, 그리고 철학교사 픽시 어머니와 담임 메를르 선생님이 누스를 중심에 두고 일어났던 철학함, 혹은 윤리적 탐구와 관련된 이야기를 다루고 있다. 『누스』의 교사용 지도서 『무엇을 해야 할지 결정하기』는 어린이가 도덕적 문제에 직면했을 때 무엇을 해야 할지 결정하기 위해 고려할 사항을 질문과 토론거리 형태로 수업 준비를 뒷받침하고 있다. 먼저 『누스』를 개괄한 뒤, 중심 내용과 그와 관련된 교사용 지도서의 개념과 문제를 중심으로 초등 어린이철학 도덕교육의 내용 구성을 살피고자 한다.

교과서는 전체 9장으로 나뉘어 있다. 그 대강은 다음과 같다.

1장의 이야기는 주인공 픽시가 친구 브라이언에게서 들은 이야기로 시작된다. 브라이언은 동물원에서 아기 기린을 만났고, 그 뒤 아기 기린에게 말을 가르쳤다. 아기 기린은 낱말을 익히고, 이후에는 연습을 통해서 완전한 문장을 만들 수 있게 되었다. 아마도 아기 기린은 이제 하나의 ‘인격’이라고 해야 할 정도인데, 브라이언은 픽시에게 ‘그 여자아이 기린’(she giraffe)을 만날 기회를 준다.

2장에서 픽시는 동물원을 찾아가 기린 누스를 만난다. 픽시는 누스가 발음이 서툴고, 누스라는 이름도 고유명사가 아니라 기린 부족 전체가 공유하는 이름이라는 것을 알았다. 브라이언은 오직 누스만이 말할 수 있기 때문에 다른 기린들이 누스와 아무 것도 같이 하지 않으려 한다고 말하고, 누스는 자신이 실제로 괴롭힘을 당하고 있다고 고백한다. 저녁에 브라이언은 픽시 집에 들러 픽시 아빠에게 누스 사정을 말하고, 구해 줄 것을 부탁한다.

3장은 그 날 저녁 브라이언과 픽시 아버지가 누스를 동물원에서 구출하고 누스가 픽시 가족에 정착하는 이야기다. 누스는 픽시 어머니에게 픽시와 브라이언과 같이 학교에 다닐 수 있는지 묻고, 픽시 어머니는 초등학교 철학과 관련하여 PTA 건으로 교장 선생님과 만날 때 물어보겠다고 한다. 다음 날 누스만 남고 모두 집을 떠나는데, 그 날 픽시 동생 미란다 또래의 여자 아이 도둑들이 든다. 누스가 이들을 잘 대처하여 물리쳤고, 저녁에 이야기를 들은 픽시 어머니는 누스를 용감하다고 칭찬한다.

4장은 처음 학교에 간 누스의 이야기이다. 또한 이 날은 픽시 어머니가 처음으로 철학 선생님이 초등학교에서 수업을 하는 날이기도 하다. 엄마는 어떻게 살아야 할지 질문을 하고, 아이들은 각자 대답을 하며 서로의 의견에 비평을 가한다. 그 때 누스는 픽시에게 ‘엄마가 하려는 게 ‘도덕적’ 결정이라고 부를 수 있는 것이라고 귀띔한다. 수업에 흥미를 느낀 누스는 픽시 어머니에게 철학이 무엇인지 묻고, 픽시 어머니는 숙고, 즉 주의 깊은 성찰 뒤에 개념에 관해 판단하는 것이라고 답한다. 아이들은 대화중에 어떻게 살아야 할지 결정하기, 대안, 덕, 인성, 도덕적 인성, 도덕, 정서, 추론, 판단, 도덕적 상상 등의 개념을 스스로 혹은 픽시 어머니의 도움으로 제시한다.

5장은 누스와 이야기하고 싶다는 일부 아이들의 요청에 답임 메를르 선생님이 누스에게 허락을 구하고 대화를 녹음한다. 아이들은 어떻게 말을 할 수 있는지, 누스라는 이름이 무엇을 뜻하는지 묻기도 하고, 언어 학습이 힘들었을 거라는 물음에 누스는 그간의 일들을 전해준다.

6장은 동물원 측이 아버지를 도둑으로 잡아가려고 계획한다고, 그리고 누스에게도 위험이 있을 수 있다고 픽시에게 언질을 주는 엄마의 이야기로 시작한다. 목요일, 두 번째 철학 수업이 시작되는 날, 픽시 어머니는 도덕적 결정에서의 중요한 역할에 관한 지난 번 토론을 더 이어가고자 하였다. 아이들은 의도, 결과가 중요하다고 제기했고, 픽시 어머니는 아이들을 세 모둠으로 나누어 서로 다른 토론 주제를 주었다. 한 모둠은 정서, 덕과 악덕, 인성을, 다른 모둠은 의도, 추론, 상상력을, 또 다른 모둠은 대안, 결과, 판단을 다루도록 제안했다. 기린 누스는 흥미로운 철학수업 때문에 모든 것에 대해 질문거리가 생겼지만, 그 날 밤 머리도 아팠고 기분도 좋지 않았다. 그것은 누스를 보려고 몰려드는 사람들 때문이기도 했지만, 그 보다 낮의 철학 수업에서 누스는 그 어떤 모둠에도 들어가지 못했기 때문이다. 그러나 누스는 자신과 타인에 대해 긍정적인 태도를 갖고 있었다. 누스는 자신에 대해 생각하고, 스스로 결정해야 한다는 것을 자각하기 시작했고, 합당한 존재가 되고 싶은 마음이 더욱 더 강해져간다.

7장은 메를르 선생님과 픽시 어머니의 서로 다른 도덕수업에 대한 이야기를 다룬다. 브라이언의 질문으로 답임 선생님과 픽시 어머니는 자신의 도덕교육방법을 학생들에게 설명한다. 먼저 픽시 어머니는 자신의 방법을 ‘철학함’으로, 혹은 ‘윤리적 탐구’ 방법이라고 소개하고, 반면 메를르 선생님은 자신의 방법을 ‘도덕수업방법(moral instruction method)’으로, 그것은 동정심, 책임, 용기, 정직, 충성의 덕을 가르치는 것을 특징으로 한다고 소개

했다. 학생들은 그 방법의 장점과 단점에 대해 논한다. 늦은 밤 브라이언은 픽시 집에 전화를 거는데, 전화를 받은 픽시 어머니에게 정작 말하고 싶었지만 못했던 말을 대신 전해 달라고 픽시에게 부탁한다. 그 중 하나는 메를르 선생님이 제시한 덕에 문제가 있는 것은 아니나, 그 외에도 많은 덕이 있고 이를테면, ‘좋은 사고가의 덕’과 같은 경우가 그것이며, 다른 하나는 덕이 경쟁할 경우, 메를르 선생님의 도덕수업방법은 어떤 덕을 선택할지 결정하는 방법을 가르쳐 주지 않는 문제가 있다는 것이다. 아직 잠에 들지 않았던 누스는 그 이야기를 듣고, 주어진 상황에 어떤 덕이 필요한지 판단의 문제가 있는데, 이를 고려하면 탐구 방법이 도덕수업방법보다 더 낫다고 말하며 7장은 끝난다.

8장은 그 다음 날 픽시 어머니의 철학 수업으로 시작한다. 케이트는 윤리적 탐구를 함으로써 어떻게 도덕적인 인간이 되는지 궁금해 하고, 로버트는 상황이야말로 우리의 삶이기 때문에 윤리적 탐구의 구성요소를 숙고해야 한다고 제언한다. 지난 번 모둠 활동의 결과를 발표하였다. 윤리적 탐구의 구성요소로서 이사벨은 정서를 들었고, 제랄드는 그 구성요소로 덕과 악덕을 거론한다. 치타는 도덕적 탐구의 구성요소로서 의도를 제시했고, 제니는 도덕적 추론, 도덕적 탐구 절차에 대해 말했고, 픽시는 도덕적 상상력을 하나의 절차로서 언급했다. 메이는 대안의 중요성을 말했고, 케이트는 결과에 대해 논했다. 브라이언이 결정이란 일종의 판단으로, 규칙에 의해 인도된다고 정의하자 케이트는 어떤 종류의 규칙인지 반문한다. 브라이언은 케이트의 이의제기에 대해 친구들에게 도움을 요청한다. 각자 규칙에 대한 정의를 내리며 논의를 보충한다. 저녁에 누스가 잠들자, 픽시는 엄마에게 누스를 입양할 것을 제의한다.

마지막 장인 9장은 여러 사건이 벌어진다. 자정 무렵 스키마스크를 한 무장한 이들이 들이닥쳐 누스를 납치해 갔다. 토요일, 일요일 하루 종일 누스를 찾으러 납치범이 탔던 노란색 밴을 찾아다니고, 픽시 가족은 월요일에도 출근도 등교도 하지 않고 누스의 행방을 쫓았다. 드디어 말 농장에 잡혀 있었던 누스를 찾았고, 납치범은 경찰에 잡혔다. 그 다음 주 토요일, 아침 일찍부터 브라이언이 전화를 돌린 결과 학급 친구들이 모두 픽시 집에 모였다. 누스는 앞으로 자신이 할 선택을 위해 고려한 사항들을 열거했다. 1. 정서, 2. 덕과 악덕, 3. 인성, 4. 의도, 5. 추론, 6. 상상력, 7. 대안, 8. 결과, 9. 판단, 10. 이상, 11. 가치, 이 모두를 고려해서 누스는 자신의 의견을 말한다. 지난 번 수업 때까지 별다른 기여를 하지 못했던 것은 준비가 되지 않았기 때문이었고, 이제는 선택하게 되었다는 것이다. 동물원을 떠날 때는 가능한 결과에 대해 상상하지 못했는데, 이제 누스는 위 고려사항들

을 통해 선택하게 되었다. 누스는 자신에게 최적의 장소는 다른 기린들이 있는 동물원이라고 말한다. 픽시는 누스에게 다른 기린들의 괴롭힘을 환기시키자, 누스는 그곳이 자신의 공동체이고, 픽시 어머니에게 배웠던 것처럼 자신도 그들에게 철학을 가르치는 교사가 될 것이라고 말한다. 최고의 인격, 최고의 존재가 함께 한 짧은 기간 동안의 방문에, 그 이별을 아쉬워하며 눈물을 흘리며 9장은 끝난다.

이 짧은 이야기 텍스트는 본문이 77쪽으로³⁰⁹⁾, 주위 구성원들의 보살핌과 윤리적 탐구를 가르치는 픽시 어머니를 통해 윤리적 판단을 할 수 있는 경험을 갖게 된 기린 누스의 성장 소설이다. 누스는 픽시 어머니에게서 배운 철학함으로, 모든 것에 물음을 던지고, 의미를 발견하며, 주어진 문제상황에서 가능한 결과를 예측하고, 문제를 해결하는 판단 능력을 키운 경험으로, 자기 자신도 자신의 공동체 구성원에게 철학을 가르치는 교사가 되기를 소망하는 어린철학자로 거듭난다. 물론 이 이야기는 누스의 성장 소설이면서도, 동시에 인식과 정서, 판단, 행위에서 그 밖의 아이들의 성장도 잘 보여주는 감동적인 서사이기도 하다. 또한 이 이야기는 철학함, 다시 말해 윤리적 탐구가 갖는 도덕교육적 의미와 의의를 십분 드러내고 있다. 무엇보다 이 이야기를 자세히 살펴보면 거기에는 립먼의 어린이철학 도덕교육의 핵심적 내용이 거의 모두 제시되어 있다는 것도 알 수 있다. 요컨대 『누스』는 초등 도덕 수준에서 립먼이 보여줄 수 있는 어린이철학 도덕교육의 전체를 아름다운 이야기의 방식으로 집약시켜 놓았다고 할 수 있다.

교사용 지도서 『무엇을 해야 할지 결정하기』에서는 교사가 염두에 두어야 할 주요 개념(Leading Idea)을 모두 126개로 수록해 놓고 있다. 물론 이 항목들은 전부 가르쳐야 할 것이 아니라, 수업을 준비할 때 제기될 물음을 두고 철학함을 하기 위한 기초 자료로서 제시된 것이다. 그 중에서 사실 및 지식과 관련된 것을 각장에서 하나씩 꼽으면, 성장과 변화, 질문과 대답, 철학이란 무엇인가, 숙고 및 추론, 돌연변이, 모든 것에 이유가 있나, 담화(conversation), 판단, 말과 언어 등을 들 수 있다. 이를 적시한 것은 이 개념들은 윤리적 개념이라기보다 본문을 이해하는 과정에, 도덕적 리터러시를 돕는 보조적 차원의

309) Matthew Lipman, *Nous*, Montclair, N.J: I.A.P.C., 1996. 이 책의 우리말 번역서와 원서를 같이 참조하여 논의할 것이다. 우리말 번역서에는 작은 오역들이 존재하기 때문이다. 그 외에도 주인공인 어린 철학자 기린 누스의 그 ‘누스’를 우리말로 보임이라고 번역할 때, 영어의 intelligence로 번역되는 헬라스어, ‘누스’가 사라지는 것도 아쉽고, 우리말 번역서에서 보임이라는 이름이 무슨 뜻인지 묻는 친구의 질문에, “이성이나 지혜가 보인다는 뜻”으로 설명하는 다소 어색한 의역도 안타깝다(미국어린이철학개발원 지음, 한국철학교육 아카데미 옮김, 『나의 친구 보임이』, 서울: 한국철학교육 아카데미 출판부, 1999, 29쪽.).

일반 개념임을 보여주기 위해서이다. 물론 해당 장에는 이들 개념들만 소개한 것은 아니고, 각 개념과 관련해서 토론 계획(Discussion Plan)과 연습(Exercise)을 추가하고 있다. 그러나 도덕적으로 『누스』에서 다루는 윤리적 개념이 방대하지만, 윤리적 탐구와 관련해서 중요한 개념들은 대체로 4장, 6장, 7장, 8장에 중점적으로 수록되어 있고, 마지막 9장은 윤리적 탐구의 전체 논의를 요약하고 있다. 이 해당 장들은 다름 아닌 철학교사 픽시 어머니가 직접 수업하면서 제안한 토론 주제나 성찰했던 윤리적 개념들을 다루는 것들이다. 이들 장의 윤리적 지식과 가치를 정리하면 다음과 같다.³¹⁰⁾

<표 2> 초등 도덕교과 내용 구성

윤리적 탐구의 구성요소	윤리적 지식	윤리적 가치	내용요소	기능
정서	정서는 세계 및 신체와 관련된 하나의 방법이다. 정서는 윤리적 탐구의 구성 요소이자 인간의 삶이 처한 상황 중 하나이다.	정서는 중요하게 생각되는 대상의 가치로 전이되어, 판단 및 판단의 기준에 영향을 준다.	도덕적 판단의 근거를 정서에 두는 경우를 생각해 보자. 정서(emotion)와 감정(feeling)은 어떻게 구분되나?	도덕적 정서 존중하기 공감하기
덕·악덕	성향이 도덕적 행위와 관련될 때 덕과 악덕이라 부른다.	인간은 가능성으로 태어나기 때문에 덕 혹은 악덕이라는 성향을 상황 속의 이상적 특성으로 키워야 한다.	용감한 사람들의 일화를 읽으면 용감해질 수 있을까? 다른 사람을 사랑하고 돌볼 줄 아는 데도 악할 수 있을까?	동정 정직 책임 성실 관용
인성	인성은 사람의 행동을 야기하는 가치 있는 지원체계이자만 완벽하지는 않다.	도덕적 인성은 마땅히 해야 할 바를 행하도록 하는 기제라고 하나, 상황 속의 판단이나 분별력 있는 합당한 존재가 되도록 노력해야 한다.	겸손하지만 좋은 인성을 갖지 못한 사람일 수 있는가? 인성을 어떻게 판단하는가? 성인과 영웅은 일반 사람과 어떻게 구분되는가?	지적 인성 도덕적 인성 성인과 영웅

310) 『누스』의 교사용지도서에 해당 표가 있는 것은 아니다. 『누스』 교사용지도서를 참조하면서, 한국 도덕과 내용체계에서의 지식과 가치, 내용요소와 기능의 항목을 염두에 두고 재구성하였다.

의도	의도라는 낱말을 쓰지 않더라도 마음을 먹거나 행동하려는 것들은 모두 의도라고 할 수 있다.	행동을 ‘옳다’ 혹은 ‘그르다’로 평가하기 위해서는 건설적 의도로 혹은 파괴적 의도로 행동하는지 살펴야 한다.	악한 의도와 선한 의도의 사례를 들어 보자. 의도하지 않은 행동이라고 해서 그릇된 행동이 아닐 수 있을까?	의도와 행위의 관계 파악하기
추론	윤리적 탐구는 추론에 의존한다.	윤리적 탐구는 추론규칙에 따라야 한다.	제시문을 두고 결론을 추론할 수 있다.	도덕적 추론하기
상상력	다른 사람의 입장에서 보는 것도, 다른 사람과 기쁨과 슬픔을 나누는 것도 도덕적 상상이다.	도덕적 상상은 도덕경험 중 가장 중요하며, 도덕적 상상력이 없이는 도덕적 추론이나 도덕적 인성은 피상적일 수밖에 없다.	상상해서 나타내 보기 다음 상황에서 동의하는지 여부에 대해 대답하고 왜 그렇게 생각하는지 말해 보기	다른 사람 감정 읽기 행위 결과 예측하기
대안	대안이란 문제해결을 위한, 목표에 도달하기 위한 수단과 방법이다.	문제상황에서 문제해결을 하기 위해서는 대안을 고려해야 한다.	양자택일이 아닌 대안의 범위를 넓히기 자신의 신념과 사고 부정해 보기	가능한 한 많은 대안 찾기
결과	결과를 고려하는 것은 자기, 타인에 대한 선, 자기, 타인에 대한 악 넷을 모두 고려하는 것이다.	선택한 것이 자기뿐만 아니라 다른 사람에게도 좋은 건지 가능한 결과를 고려해야 한다.	행동의 결과를 예상해 보기	행위 결과를 고려할 때 미칠 수 있는 대상 고려하기
판단	판단은 불확실한 문제를 결정하는 방법이다. 판단은 규칙에 의한 판단, 규칙 조합에 의한 판단, 맥락에 의한 판단, 직관에 의한 판단이 있다.	행위의 결과를 판단할 수 있어야 하고, 규칙의 결과를 판단할 수 있어야 한다.	판단 분류하기 행위 결과가 어떨 것이라고 판단해 보기 규칙이 시행될 때 어떤 결과가 나올지 판단해 보기	판단을 분류해 보기 행위 결과 판단하기 규칙 결과 판단하기

윤리적 탐구의 구성요소로 거론된 것들은 아이들이 철학교사 픽시 어머니와 어떻게 살아야 할지 대화하며 나온 개념들이었다. 또한 그것들은 그 다음 번의 철학 수업에서 반복적으로 다뤄지면서 모둠 별 논의 과제가 되었다. 이들 논의는 단순히 교실 속의 토론이 아니라 이후에는 어린 철학자 기린 누스가 최종적으로 자신의 공동체로 돌아가서 구성원

들을 가르치는 철학 교사가 되겠다는 결정을 내릴 때 다시 구성요소로서 확인되었다. 정서, 추론, 상상력, 대안, 결과, 판단은 모두 듀이에게서 영향 받은 것일 뿐만 아니라, 어린이철학 도덕교육의 성격 중 하나인 3종의 통합적 도덕교육에서도 확인한 것들이다. 덕과 악덕, 인성 등은 메를르 담임 선생님께서 대변되는 도덕교육방법론의 일부 문제의식과 내용을 어린이철학 도덕교육에서 부분적으로 수용하고자 하는 시도로 보인다. 물론 그 수용 방식은 도덕수업방법이 아니라, 철학적 탐구의 주제로서 제시된다. 이는 중학교 도덕교과서에서 보다 더 심화된 형식으로 제시된다.

(2) 중학교 어린이철학 도덕교육 내용구성

초등 어린이철학 도덕교과서가 1996년이라는 비교적 늦은 시기에 출간된 데 반해, 중학교 도덕교과서와 교사용지도서는 각각 1976, 1977년에, 어린이철학 프로그램이 형성되기 시작할 때 상대적으로 일찍 출간되었다. 중학교 교과서 『리사』와 교사용 지도서 『윤리적 탐구』는 이후 1983년에 개정판 교과서와 지도서로 나온다. 초판에서 15장으로 구성된 내용이 개정판에서는 11장으로 축소되었다. 그러나 이러한 새로운 외형적 변화에도 다루는 주제는 크게 변하지 않았다. 그 때문에 1980년에 립먼과 샵, 오스캐년이 『교실철학』에서 다룬 1977년판의 『리사』의 철학적 주제에 관한 소개 글이 1983년 개정판 교사용지도서 들어가는 글에 그대로 재수록 되었다. 이후 논의 순서는 『윤리적 탐구』를 통해서 중학교 도덕 교과서의 내용 구성을 정리하고자 한다.³¹¹⁾

311) 중학교 도덕교과서 『리사』는 때로는 공동의 주제를 갖지만, 대개 각각의 주인공들에게서 일어나는 도덕적 문제상황에 처해서 문제를 해결해 가는 과정으로 이루어져 있다. 이야기는 다소 산만하지만, 주된 에피소드를 중심으로 개괄하면 다음과 같다. 1장은 동물을 사랑하는 리사가 치킨을 좋아하기도 한 자신의 상황을 진지하게 고민하면서, 여러 친구들과의 탐구적 대화로 이후 동물의 생존권 논의로 발전한다. 한편 해리는 질문이 무엇인지를 묻는, 메타적 차원의 질문에 관해 고민한다. 2장의 에피소드는 영화를 보여 준 진이, 그에 대한 대가로 메리에게 애정을 요구한 데이트 사건으로 시작한다. 3장은 자호르스키 씨 집에서 일어나는 식사 예절에 관한 이야기이다. 논의는 예절과 관련된 규칙, 척도로까지 발전된다. 4장의 에피소드는 밀리가 키운 아기돼지 파블로의 장례식 이야기다. 리사와 프란은 길에서 만난 해리와 토니에게 장례식 이야기를 들려주고, 삶과 죽음에 관해 이야기한다. 5장은 전제와 결론을 갖춘 논증을 다룬다. 문장의 진위를 결정하는 것은 무엇인가를 두고, ‘예.’, ‘아니오.’의 답변이 가능한 물음과, 그렇지 않은 물음에 대해 해리와 아버지는 깊은 대화를 나눈다. 다음 이야기는 거짓말에 관한 이야기이다. 학교 길에서 마크보다 나이가 더 많은 남자 아이가 마크에게 누나 마리아를 아는지 묻는다. 그 아이들은 이전에 마리아를 괴롭힌 아이들로, 다시 괴롭히기 위해서 마리아를 찾았던 것이다. 6장의 중심 에피소드는 공정성과 옳음을 다루고 있다. 야구 경기에서 중요한 순간에 리사가 타석에 들어섰을 때,

중학교 도덕교과서 『리사』는 초등의 『누스』만큼은 수미일관하게 하나의 이야기로 전개되지 않는다. 그것은 『누스』가 상대적으로 짧고, 기승전결이 분명하며, 완결적 이야기 구조로 되어 있는 데 반해, 『리사』는 무엇보다 등장인물이 많고, 각각의 이야기는 서로 다른 가정적, 사회적 배경을 갖고 느슨하게, 혹은 작은 이야기로 다시 나뉘어 진행되기 때문이다. 그러나 이야기 완성도는 『누스』만 못해도, 그것이 다루는 내용의 포괄성은 『리사』가 훨씬 더 높다.

중학교 교과서 『리사』는 『누스』보다 더 구체적으로, 그리고 의도적으로 철학적 탐구공동체에서 추론의 적절한 테크닉을 장려하려는 교과서이다. 립먼은 초등 도덕교과서보다 체계적인 윤리적 탐구 주제를 중학교 도덕에 도입시켰는데, 이는 중학교 학생들이 초등학생보다 논리적 추론 능력이 더 뛰어 나고, 대인적, 사회적 측면에 대해서도 관심을

미키가 대신 들어와 리사의 타순을 바꿔 버린다. 다른 이야기는 자연스러움을 다룬다. 밀리와 할아버지는 죽은 파블로에 대해 이야기를 나눌 정도로 가까운 사이가 되었는데, 밀리는 비로소 할아버지가 이혼을 했고, 할머니는 어린 남자와 재혼을 했다는 것을 알았다. 밀리는 할머니가 연하 남자와 결혼한 것에 대해 자연스럽지 않은 것으로 여기며, 이야기는 ‘자연스러움’에 관한 주제로 들어간다. 7장은 리사와 리사 아버지가 서로 어렸을 때 이야기를 나누면서, 낙엽 태우기가 사라진 것은 가능한 결과를 예측하여 삼가게 된 것인지, 아니면 낙엽 태우기를 금하는 법 때문에 그렇게 되었는지 질문을 한다. 이어지는 에피소드는 심각한 것으로, 리사 아버지가 실직을 듣고 아버지를 위로하는데, 그날 밤 리사 아버지가 심장마비로 숨지게 되었다. 8장의 에피소드는 리사 아버지의 심장마비에 대한 해리와 아버지의 대화에 관한 것이다. 해리는 심장마비의 원인이 한편에는 흡연이, 다른 한편에는 직장 해고가 있었을 거라고 생각을 전하지만, 아버지와의 대화는 다소 겉돈다. 다음은, 수키가 리사를 집으로 데려가 그녀를 위로하는 에피소드이다. 다른 에피소드는 파트리지 교장 선생님이 교내 여학생 미인 대회를 개최할 것이라는 소식을 두고, 미의 등급을 매기는 문제를 두고 아이들이 비판하며 논쟁을 한다. 9장 첫 이야기는 아버지 대신 가게를 보던 미키가 강도에 의해 충을 맞아 쓰러지고, 일어난 사건에 대해 몇 주 뒤의 재판을 두고 진행된다. 다음 에피소드는 아침 등교 길에 리사가 겪은 일이다. 리사는 차를 태워준다면 추근거리는 남자를 보고, 잠시 판단을 하지 못하다가 겨우 그 자리를 물리쳤다. 당황스러운 사건에서 빠른 판단과 실천을 하지 못한 것을 두고 리사는 괴로워하는데, 수키 사촌인 바이올린 연주가 노우의 제언에 힘을 얻는다. 노우는 연습을 통해 감정, 사고, 행위를 동시에 움직일 수 있도록 매일 싸워 왔다고 말한다. 10장은 해리반 아이들이 유람선 여행을 가는 이야기이다. 아이들은 여행 중 숲속에서 길을 잃었고, 곤란스러운 상황에서 가능한 대안을 떠올리고 모색하고, 결국 가고자 하는 곳을 찾는다. 다음 이야기는 밀리가 친구들에게 명칭하라는 놀림을 받고, ‘열등함’에 대한 비난에 대한 도덕적 문제를 제기한다. 11장은 사람과 동물의 관계를 탐구한다. 밀리는 해리에게 새로 산 돼지 페드로와 할아버지 셋은 친하지만 돼지와 친구가 될 수는 없다고 말한다. 두 번째 이야기는 파트리지 교장 선생님의 제안에 따른 학생들과의 토론에 관한 것이다. 학생들은 각자 ‘자신에 대해 생각한다’는 것이 무엇을 의미하는지 제시하며, 교장선생님은 스스로에 대해 생각한다’는 것이 무엇을 의미하는지 이해하고, 학생들의 능력을 긍정한다. 마지막 에피소드는 리사 어머니가 구직을 하게 되었다는 것을 리사에게 전하고, 리사는 엄마에게 말과 행위의 일치를 위해서 더 이상 고기를 먹지 않을 것이라고 말하며 끝난다.

더 많이 갖는 것으로 보았기 때문이다. 물론 이는 발달이론이라기보다는 경험을 통한 앎과 삶의 확증으로서, 사고와 탐구의 질적 차이를 부정하는 것은 아니다. 아무튼 립먼은 중학교는 아이들에게 윤리적 탐구를 도입하기에 너무 이르지도, 늦지도 않는 시점이라고 보았다.³¹²⁾ 교과서의 아이들은 철학적 탐구공동체를 통하여 도덕적 가치를 지지하고, 논리적 일관성과 진리 문제에 관심을 가지며, 윤리적 추론에 적용해야 할 참된 전제에 대한 필요성을 고민하는 등 립먼의 문제의식을 반영하고 있다.

중학교 도덕교과서 『리사』의 교사용 지도서 『윤리적 탐구』는 꽤 많은 중심 개념을 다루고 있다. 초등 도덕교과서 『누스』의 교사용 지도서 『무엇을 해야 할지 결정하기』에서 다룬 주요 개념이 126개인 것을 염두에 두면 『윤리적 탐구』는 전체 11장, 에피소드는 29개로, 전체 주요 개념(Leading Idea)은 224개로 거의 두 배에 가까운 분량이다.³¹³⁾ 게다가 다루는 주요 내용은 초등 교사용 지도서의 그것보다 보다 더 많은 도덕, 윤리적 개념을 심화시켜 다루고 있다. 그러나 중학교 도덕교과서 『리사』는 중학생의 추론적 발달과 사회적 관심의 확장을 고려하고 있지만, 그것은 초등학교 5-6학년 철학교과서 『해리』와 논의의 일관성을 갖고 있을 뿐만 아니라³¹⁴⁾, 초등학교 5-6학년 도덕교과서 『누스』와도 논리적, 윤리적 개념의 계열성을 갖고 있다. 가령, 주요 내용에 있어서 초등 도덕과 교육과 중등 도덕과 교육은 꽤 많이 중복되어 있다고 해야 한다. 가령, 어떻게 살아야 할 것인가, 권리, 공정함, 거짓말, 성장과 변화, 부분-전체, 수단과 목적, 인성, 문제 상황, 신념과 사실, 사실과 가치, 상상, 정서, 습관, 판단, 추론, 진리, 절차, 도덕, 합당함 등은 초등 도덕과 교사용지도서와 계열성을 띠며 연속되는 내용이다. 또한 『누스』의 교사용 지도서에서는 중학교 『리사』 프로그램의 윤리적 탐구라는 도구를 사용하고 있으며, 그 도구는 주어진 상황에 도덕적으로 적절한 것을 추정하는 특정 절차를 강조하는 듀이의 도구주의에 있음을 적시하고 있다. 립먼은 『누스』가 보다 이른 나이 아이들의 탐구이지만, 그보다 더 이른 나이의 아이들, 초등 3, 4학년이나, 그 이하에서도 윤리적 탐구가 가능하다고 시사한다. 왜냐하면 어떤 연령의 아이들이라 하더라도 도덕적 문제에서 자유로울 순 없기 때문이다.³¹⁵⁾ 어쨌든 계열성 차원에서 주요 내용을 살펴보면, 『리사』를

312) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. 188.

313) Matthew Lipman, *Ethical Inquiry: Instructional Manual to Accompany LISA*. Lanham, Md.: University Press of America, 1985 2nd edition.

314) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. 175.

315) Matthew Lipman, *Deciding What To Do: Instructional Manual to Accompany NOUS*, Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1996, pp. iv-v.

바탕으로, 앞에 적시한 내용을 추출하여 초등 도덕교과서 『누스』로 보냈다고 보아야 할 것이다. 그러면 『리사』에는 『누스』에 없는 어떤 내용이 남아 있는가? 다시 말해 중학교 도덕교과서 『리사』에는 초등에서 다루지 않는 어떤 주요 개념을 발전시켜 놓고 있는가? 『리사』에는 『누스』의 주요 내용 외에, 동물권, 탐구공동체, 가언적 추론, 당혹스러움, 운명론, 자유, 자유의지, 윤리적 일관성, 실직, 죽음, 성차별주의, 성차별주의 낱말, 평등, 정의 등을 다루고 있다. 요컨대 『리사』는 『누스』보다 추론 영역을 도덕적 추론에서 가언적 추론으로 확대하고, 윤리적 개념을 죽음과 자유의지, 운명, 성차별주의, 정의, 평등과 같은 형이상학과 사회, 정치철학적 개념과 관련지우고자 한 것이 특색이다.

중학교 도덕교과서 『리사』의 주요 내용을 살펴보면, 그것은 다음과 같이 윤리적 탐구의 구성요소와 지식 및 가치로 제시될 수 있다.

<표 3> 중학교 도덕과 교과 내용 구성³¹⁶⁾

윤리적 탐구의 구성요소	윤리적 지식	윤리적 가치	내용요소	기능
가언적 삼단논법	논리는 합리적 사회를 만들 때 가장 강력한 도구 중 하나이다.	윤리적 탐구는 전제에 대한 이해와 전제에서 결론을 이끄는 방법에 대한 이해에 기초해야 한다.	가언적 삼단논법을 끌어내 보자. 다음 중 좋은 사고의 사례는 어느 것인가?	추론하기
일관성	일관성은 대화와 의사소통의 근본적인 요구사항 중 하나이며, 윤리적 탐구의 대표적인 절차이다.	윤리적 탐구에 참여하는 학생은 사고와 판단에서 무모순적이어야 하며, 윤리적 탐구 절차에 헌신해야 한다.	다음 중에서 무모순적인 진술을 검토하라.	말과 진술에서 논리적 일관성을 갖기
옳음과 공정함	공정함은 주어진 상황이 유사할 때 유사하게 취급하는 것이고, 옳음은 도덕적인 용법과 도덕과 무관한 용법까지 포괄한다.	공정함은 삶의 질과 관련된 통제 개념, 즉 사회적인 것으로, 옳음과 공정함은 다른 것으로 이해해야 한다.	다음 규칙은 공정함의 결과를 얻기 위한 적절한 수단인가? 언제 우리는 항의해야 하는가?	옳은 것과 공정한 것의 유사성과 차이 식별하기
완전함과 옳음	완전함은 전체를 만족시키는 낱말이고, 옳음이란 전체를 만족시키는 한 부분에 적용된다. 그러나 이들 개념은 공정함이 없이는 불완전한 것이다.	완전함과 옳음, 공정함의 개념 관계를 숙고하여 삶의 다양한 부분들이 연결되어 있음을 알아야 한다.	완전함을 인생에 적용시킬 수 있는가? 다음 중에서 첫 번째 고려할 사항은 완전함인가, 옳음인가?	완전함과 옳음의 개념 식별하기

자유·의지와 결정론	결정론은 숙명론이 아니라, 미래의 모든 사건 발생이 정해져 있는 것이고, 자유·의지는 인과성을 벗어나는 의지의 속성을 전제로 한다.	자유는 구속의 부재뿐만 아니라, 모든 것을 해방시킬 수 있는 방식으로 타자의 삶에 영향을 미치는 힘의 사용에 있다는 세련된 자유 개념으로 발달시켜야 한다.	우리는 자유로운가? 자유라는 낱말이 무엇을 의미하는가?	자유·의 개념 심화시켜 이해하기
자연스러움	자연스러움은 청소년기의 중요한 관심거리다. 청소년은 그것을 건강하고 건전한 것으로 간주하기도 하지만, 자연스러운 욕망 같은 경우 조절과 억제가 필요하다고 생각 한다.	자연스러운 것에 대한 청소년기의 관심을 보다 합리적인 방식으로 탐구할 수 있도록 도와주어, 참다운 나는 누구인가? 나는 자신에게 진실한가? 등의 질문으로 나아가야 한다.	‘자연스러운’ 혹은 ‘자연스럽게’가 들어 있는 다양한 문장 속의 용법에 주목하며, 그것이 무엇을 의미하는지 파악하기.	자연스러움에 대한 성찰을 발전시켜, 진실된 나, 참다운 나에 대해 숙고하기
변화와 성장	세계, 자연, 물리적 변화가 곧 성장을 의미하는 것은 아니다. 인간의 성장은 성숙, 이해의 심화, 풍부한 경험 양식을 포함하나, 그것은 다른 문맥 속에서 다른 방식으로 이해될 수도 있다.	범죄의 증가, 나쁜 것의 증가, 더 빠른 것, 더 많은 것, 더 큰 것이 좋은 것인지 묻는 윤리적 탐구에서 성장은 유용한 개념이지만, 그 자체가 무비판적으로 받아들일 수 있는 것은 아니라는 것을 알아야 한다.	다양한 문맥을 통해 성장과 발달 개념 익히기 연습과 개인의 발달 사이의 관계 파악하기	성장 개념의 유효성과 한계를 알기
진리	전통적인 진리 개념인 사물과 관념의 일치를 구하는 대응설과 관념과 관념의 일치 여부로 진리를 파악하는 정합설을 살피고, 기존의 진리 개념이 갖는 한계 때문에 ‘보증된 주장’ 등의 실용주의 진리론을 고려한다.	여러 가지 진리론을 검토하고, 각각이 갖는 한계와 그 대안에 대해 성찰할 수 있어야 한다.	진리론이 없다면, 옳다는 것을 알 수 있을까? 우리는 현실을 발견한 것인가 아니면 발명한 것인가? 다음 진술은 대응설, 정합설, 실용주의설 중 어느 것에 해당하는가?	대응설과 정합설 및 실용주의의 진리론을 이해하고, 각각이 갖는 의의와 한계 인식하기
배려	배려는 서로의 관점과 서로의 가치를 존중하고 중요한 문제에 대해 논의할 때 서로에 대해 암묵적으로 나타나며, 또한 철학적 탐구에 참여한다는 것 자체가 배려로서 드러난다.	철학적 탐구에서 구성원들은 냉소적, 혹은 경박한 태도를 지양하고, 사람을 인격으로 존중하며 배려해야 한다. 또한 철학적 탐구 절차에 대한 관심을 갖고 참여해야 한다.	다음 사례에서 제시된 관심과 배려를 설명해 보라.	서로의 존재, 가치, 차이를 존중하기 철학적 탐구 절차에 헌신적인 태도로 참여하기

기준과 규칙	기준은 표준이라는 낱말보다 더 넓고 중립적인 개념으로 판단할 때 쓰는 척도와 같고, 규칙은 행동을 어떻게 해야 할지 명령하는 것이다.	규칙과 기준은 서로 다른 개념으로 규칙은 어떤 표준에 의해 판단될 수 있고, 기준 역시 어떤 기준에 의해 평가되어야 한다.	아래 상황 속에서 여러분이 심사위원이라면 판단을 내리기 위해 어떤 기준을 사용할 것인가?	판단 과정을 이해하기 위해 기준과 규칙 논의의 중요성 알기
질문과 대답	철학적 탐구에서는 대답보다 질문을 잘 하는 것이 더 중요하다. 질문 중에서는 탐구적 질문이 중요하고, 대답 역시 최종적인 대답보다는, 더 많은 대화를 자극하는 대답이 좋은 대답이다.	탐구적 질문을 던지는 이는 자신의 질문에 대한 관습적 대답 속의 숨어 전제를 차야 하고, 문제의식을 재구성할 필요도 있으며, 사용해진 어휘들의 개념을 재정의해야 할 필요가 있음을 알아야 한다.	답은 답변에 전제된 질문은 무엇인가? 다음 상황에서 질문이 적절한지 여부에 대해 답하고, 이유를 제시하시오.	탐구적 질문하기 대답의 숨겨진 전제 발견하기
사고하기와 스스로에 대해 사고하기	사고하기는 인간 행위의 전체에 걸쳐 있는 것이고, 스스로에 대해 사고하기 개인적인 관점을 반성하고, 자신의 가치와 정체에 대한 평가를 요구하며, 자신이 내린 판단이 보다 튼튼할 수 있도록 기준에 대한 탐구를 내포한다.	스스로에 대해 사고하기는 일종의 사고하기로서, 추론 유형, 상황 파악 능력, 관련 사실 고려하기, 분류하기, 적절하게 가설 일반화하기 등을 발달시켜야 한다. 사고하기와 스스로에 대해 사고하기의 관련성은 부분-전체 관계이면서, 목적-수단관계를 파악해야 한다.	다음 진술을 사고하기와 스스로에 대해 사고하기로 분류하시오.	사고하기의 특징과 스스로에 대해 사고하기의 특징을 구분하여 이해하기

위 중학교 도덕교과 내용 구성을 살펴보면, 『윤리적 탐구』에서 강조하는 중심 내용을 알 수 있다. 초등 도덕교과서 『누스』와 마찬가지로, 중등 도덕교과서 『리사』와 교사용 지도서 『윤리적 탐구』는 듀이 철학의 영향 아래에 있다. 이 두 교과서와 지도서는 모두 추론, 상상력, 정서, 판단, 진리 등을 강조하며 듀이 철학의 영향을 증거 한다. 특히 중학교 도덕교과 지도서 『윤리적 판단』에서는 진리론으로 ‘보증된 주장’을 대안의 진리론으로 강조하며 어린이철학 도덕교육이 도구주의 인식론과 윤리학에 기대어 있다는 것을 보여 준다.³¹⁷⁾ 또한 중학교 도덕교과서는 철학적 탐구공동체를 구현하고 있고, 교사용

316) 초등 도덕과 교과 내용 구성과 마찬가지로, 중학교 도덕과 내용 구성 역시, 『리사』의 교사용지도서에는 아래 표가 있지는 않다. 교사용지도서 『윤리적 탐구』를 참조하면서, 한국 도덕과 내용체계의 지식과 가치, 내용요소와 기능의 항목을 염두에 두고 재구성하였다.

317) 『리사』 5장 에피소드 11에서 마크는 자기 누나를 괴롭힌 남자 아이들이 누나가 어디 있

지도서에는 이를 중심 내용 중 하나로 삼아 학생들로 하여금 직접적으로 검토하게 한다는 점에서, 듀이의 철학을 변용시키고 있다고 할 것이다.

다만 중학교 도덕교과서는 초등 도덕교과서에 비해 그 다루는 내용이 넓고 깊으나, 초등 도덕교과서가 보여주는 긴밀한 사건들의 윤리적 탐구를 보여주는 데는 다소 부족한 면을 보인다. 이는 앞서 언급한 것처럼 일차적으로 복수의 인물이 각자 다른 방식의 도덕적 문제상황에 처해 있기 때문에 그러할 것이다. 그러나 이를 인정하더라도 중학교 도덕교과서와 교사용지도서를 일별하면, 1983년 개정판이라는 데서 짐작할 수 있듯이 여기에는 이후 진전된 사고 개념이 반영되지 않은 한계가 있다. 그런 의미에서 윤리적 탐구를 위한 몇몇 주요 내용은 더 세련되어야 한다. 가령, 중학교 교사용지도서 『윤리적 탐구』에는 배려하기와 상상력, 성차별주의, 실직 등 여러 주제를 다루고 있지만, ‘배려하기’ 주제는 배려하는 태도와 행위에 머물러 있고, 사고 수준까지 성찰되기 위해서는 립먼의 1995년 논문을 기다려야 한다. 또한 상상력 논의 역시, 도덕적 상상력에 대해 안내하는 초등 도덕 교사용지도서의 주요 내용만 못한 것이 사실이다. 물론 『윤리적 탐구』에서도, 부분과 전체, 목적과 수단의 관계를 별도로 두고 있지만, 이들은 심미적, 논리적, 윤리적 차원의 주제로 간주할 뿐³¹⁸⁾, 상상력 논의와 긴밀하게 묶어 제시되어 있지 않다. 또한 『윤리적 탐구』의 성차별주의와 실직 논의에서는 자본주의 제도와 성차별 문제를 심화시켜 윤리적 탐구를 진행하지 않는다는 비판도 있다.³¹⁹⁾

는지 묻는 질문에 ‘모른다’고 답변한다. 그 뒤 밀리가 누나의 소재를 물을 때는 아는 대로 대답을 하는데, 마크의 거짓말, 그 일관성 없음에 대한 리사의 비판에 대해 마크는 상황의 다름을 이유로 대응한다. 박경주는 마크의 입장이 적어도 칸트의 보편화가능성에 따라 거짓말을 해서는 안 된다는 준칙을 어긴 점에서 칸트적 형식주의를 거부하고, 이익을 위한 거짓말이라는 점에서 행위 공리주의적이라고 평가한다. 반면 에피소드 1에서 아이들은 동물을 죽이는 문제에서 살상 행위가 정당화되지 않을 경우 살상을 그만두어야 한다고 주장하는 점에서 선행의 원리도 조건적으로 따른다고 보아, 이를 로스의 조건부 의무, 혹은 프랑케나의 절충적 의무론적 관점으로 해석한다. 적어도 박경주는 『리사』의 등장인물의 윤리학적 입장이 공리주의도, 칸트주의도 아니라는 것을 확인시켜주고 있는데 이는 타당한 시각이다. 그리고 에피소드에 따라 어떤 경우는 행위 공리주의적 관점으로, 어떤 경우는 조건부 의무 혹은 절충적 의무로 읽을 수도 있다. 박경주, 「哲學教育의 探究共同體 模型 研究: 哲學小說 'Lisa'의 分析을 中心으로」, 고려대 교육대학원 석사논문, 1993, 29-53쪽. 그러나 이러한 평가는 개별적인 에피소드에 대한 평가에 그치고 있고 윤리적 탐구 전체를 포괄하는 것은 아니다. 즉, 공리주의와 칸트주의를 동시에 비판하고 문제해결로서의 자연주의 윤리학을 제시하며 보증된 주장을 진리론의 대안으로 삼고 사고와 정서의 불가분리 관계를 전제로 도덕적 상상력을 도입하는 듀이 철학에, 어린이철학 도덕교육이 어떻게 영향 받고 변용시키고 있는지 숙고한 것은 아니다.

318) Matthew Lipman(1985), *op. cit.*, pp. 5-8; 32-33.

319) Jane Roland Martin(1977), "Moral Autonomy and Political Education," in *Growing up*

물론 이러한 일부 한계에도 불구하고, 중학교 도덕교과서 『리사』와 초등 도덕교과서 『뉴스』는 이야기 형식으로 철학적 탐구와 공동체 형성을 구현하고 있고, 두 교과서 사이에는, 그리고 중등 도덕 교사용지도서와 초등 도덕과 교사용지도서 사이 역시 주요 내용에서의 계열성을 갖추고 있다. 또한 이들 교과서와 교사용지도서는 도덕적 사고와 정서, 행위를 통합하고, 사실과 가치의 이분법을 극복할 것을 고려하며, 도덕적 상상력을 도덕교육으로 통합시키는 등, 듀이 철학을 수용하면서 동시에 변용시킨 어린이철학 도덕교육의 형성의 유의미한 사례로서 충분하다고 할 것이다.

2. 어린이철학 도덕교육 방법론: 철학적 탐구공동체

듀이의 윤리학이 그러하듯, 어린이철학의 윤리적 탐구에서도 목적과 수단의 관계는 일방적이지도, 고정적이지도 않는다. 어린이철학 도덕교육 방법론, 철학적 탐구공동체는 방법, 곧 수단이라고 할 수 있지만, 그 방법과 절차는 어린이철학 도덕교육의 목적과 목표를 동시에 함의한다는 점에서 목적이기도 하다. 먼저 어린이철학 방법론인 철학적 탐구공동체의 구조를 파악하기 위해 대화와 탐구로서의 철학적 탐구공동체와 텍스트와 탐구자로서의 철학적 탐구공동체를 살피며, 이를 바탕으로 철학적 탐구공동체가 갖는 개인적, 사회적 차원의 도덕교육적 함의를 살피고자 한다.

with Philosophy, edited by Matthew Lipman & Ann Margaret Sharp, pp. 188-189. 이 주장은 마틴의 것인데 이는 기본적으로 타당하다. 다만 마틴에 의해 1977년에 비판된 내용 중 일부는 적어도 개정판에서 완전히 반복되지는 않는다. 왜냐하면 교사용지도서 『윤리적 탐구』에는 스테레오타입화된 젠더론을 보이는 명칭 문제에 대한 윤리적 탐구와, 성차별주의가 일어나는 상황에 대한 탐구를 수록하고 있기 때문이다. 물론 이 또한 사회주의 페미니즘 관점에서 성차별주의와 자본주의 문제를 엮지 못한 시각의 한계라고 비판할 수 있지만, 그것은 관점의 차이일 뿐 적어도 성차별주의에 관한 비판적인 윤리적 탐구가 개정판에 없는 것은 아니다(Matthew Lipman(1985), *op. cit.*, pp. 312-313). 또한 교사용지도서에서 실직 문제도 넓은 의미의 사회적, 경제적 변화와 신문의 종식 간의 관계를 통해서 간접적으로 언급하고 있고, 리사 아버지의 죽음도 보다 잘 운영되는 사회라면 이 문제가 일어나지 않았을 수도 있지 않겠냐는 시사도 없지 않다(*Ibid.*, pp. 268-269.) 다만 필자가 마틴의 입장에 기본적으로 동의한 것은 어린이철학 도덕교육이 해당 중심 내용에 관해 윤리적 탐구를 더 적극적으로 개진할 수 있는 부분에서 소극적이기 때문이다. 필자는 제한적인 한계를 전제로, 어린이철학과 페미니즘의 통약가능성을 긍정적으로 생각한다. 박찬영, 「철학적 탐구공동체를 통한 도덕과 양성평등교육 모델 탐구」, 한국초등도덕교육학회: 『초등도덕교육』, 2004. 12, 163-193쪽.

1) 철학적 탐구공동체의 성격과 구조

(1) 철학적 탐구공동체의 성격

듀이가 토론과 의사소통으로 거대 사회를 거대공동체로 전환시키고자 했듯이, 립먼은 교사의 지도 아래, 학생들의 탐구적 대화로 과정과 결과에서 형성되는 협력과 존중의 논증대화의 공동체를 철학적 탐구공동체라고 명명했다. 립먼의 탐구공동체는 시원을 더듬어 가면, 듀이 이전의 퍼어스의 탐구공동체 개념으로 거슬러 간다. 퍼어스는 논리에 의해 우리의 관심과 공동체 전체 구성원들을 하나로 묶어 내는 공동체를 탐구공동체라고 했다. 퍼어스에게서 기인한 탐구공동체는 과학적 탐구를 실천하던 구성원들의 공동체였으나, 듀이의 의사소통과 대화에 기초한 거대공동체의 의미가 더해지면서, 마침내 립먼에 와서는 그 개념이 철학적 탐구공동체로 확대되었다.³²⁰⁾ 철학적 탐구공동체의 시원은 퍼어스에게 거슬러 가지만, 그 실질적인 내포의 기원은 의사소통과 토론에 기초한 듀이의 ‘거대공동체’에 직결된다고 할 수 있다. 립먼은 철학 전체에 걸쳐 분명한 문제의식으로 듀이를 인용하고, 그 문제의식을 수용, 변용시키고 있다.

립먼이 교사와 학생이 동시에, 탐구에 참여할 수 있는 이야기 텍스트를 쓰면서, 교실을 하나의 공동체로 만들 것을 구상한 것은 1960년대였다. 립먼의 전언에 따르면 그는 1960년대에 듀이의 저서를 읽으면서 교실에서의 사고력 교육을 고안하였고, 탐구공동체를 함축하는 새로운 체제 방식의 철학 텍스트를 썼다.³²¹⁾ 그러나 엄밀히 말하면 1960년대는 철학적 탐구공동체의 개념의 싹을 틔우기 위해 온축하는 준비기였다. 왜냐하면 우리는 1960년대의 립먼의 그 어떤 논저에서도 철학적 탐구공동체의 명명을 발견할 수 없기 때문이다. 립먼에 따르면 그로부터 10년 뒤 찰스 퍼어스가 만든 말을 빌려 왔고, 텍스트에서 기술한 학급을 ‘탐구공동체’라고 부르기로 했다고 한다.³²²⁾ 보다 더 정확히 말하면, 1978년 립먼과 샵이 같이 쓴 한 논문에서 “어린이철학의 방법론을 기술하기 위해 ‘탐구공동체’라는 표현을 처음 사용했다.”³²³⁾ 해당 표현은 다음과 같이 등장한다.

320) Matthew Lipman(2003), *op. cit.*, p. 20.

321) Matthew Lipman(2008a). *op. cit.*, p. 109.

322) *Ibid.*, p. 109.

323) Megan Jane Laverty and Maughn Pollins Gregory(2018), “Ann Margaret Sharp,” *op. cit.*, p. 11.

어린이철학은 이질적인 학급으로 변영할 것으로 기대된다. 그러한 학급에서 학생들은 다양한 방식의 삶의 양식과 경험을 갖고서 이야기하고, 중요한 것에 관한 서로 다른 의견을 표출하며, 다양한 사유 방식이 비난받지 않고 본질적으로 존중된다. 철학 교실에서 건전한 논거를 갖춘 느린 사고자는 자신의 생각을 빠르고 명확하게 제시하는 아이들 못지않게 존중된다. 정당화와 같은 일부 목적에서 지적인 양식이 그 밖의 양식보다 더 선호될 수 있을지라도, 분석적으로 자신의 믿음에 도달한 아이는 직관적으로 혹은 사변적으로 믿음에 도달한 아이와 동등하게 존중된다. 그러므로 다양한 배경, 가치 및 삶의 경험과 연결된 다양한 사유방식은 탐구공동체의 탄생에 유의미하게 기여할 수 있다. 나아가 공유된 탐구는 자신에 대한 사고에 적극적인 대응책으로 간주될 수 있다.³²⁴⁾

립먼은 1960년대에 듀이 저서를 읽으며 어린이철학의 방법론인 철학적 탐구공동체는 구상했고, 이후 그것은 앤 마거릿 샵과 공저의 형태로 ‘탐구공동체’의 이름으로 등장했다. 탐구공동체는 이질적인 학급으로서, 다양한 사고와 경험 방식이 존중된다. 거기서는 빠르게 자신의 견해를 제시하는 사고자만큼이나 논증을 갖추서 천천히 의견을 개진하는 느린 사고자도 존중받는다. 탐구공동체에서는 다양한 사유방식이 요청되고, 공동의 탐구 방식으로 진행된다.

스플리터와 샵은 탐구공동체가 한편으로 공동체가, 다른 한편으로 탐구의 성격이 유기적으로 결합된 것으로 보았다.

철학적 탐구공동체는 공동체와 탐구라는 두 측면에 토대한 구조를 갖고 있다. 즉 협동심, 배려, 신뢰, 안정 그리고 공통목적에 대한 의식을 진작하는 공동체의 한 측면이 있다. 그리고 흥미를 자아내고, 미심쩍으며, 혼란스럽고, 모호한 혹은 파편적인 것을, 판단할 때 잠정적으로 극점에 이르게 하며, 관련자들에게 만족스러운 통합적 전체로 변화시키는데 필요한 자기 수정의 실천 형식을 일으키는 탐구라는 다른 한 측면이 있다.³²⁵⁾

스플리터와 샵은 철학적 탐구공동체가 공동체와 탐구에 토대하여, 한편으로는 협동과 신뢰를 바탕으로 탐구적 대화라는 공동의 목적을 추구하고, 다른 한편으로 문제상황을 만족스러운 상황으로 변화시키는 탐구로서 나아간다는 것을 잘 적시하고 있다. 이러한 철학적 탐구공동체의 특성은 다양하게 열거될 수 있다. 그 중에서 대표적인 것이 공동체의 이

324) Matthew Lipman and Ann M. Sharp, "Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children," *Oxford review of education*, 4(1), 1978, p. 86.

325) Laurance J Splitter & Ann M Sharp, *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research, 1995, p. 18.

질성을 용납하는 포괄성(inclusiveness), 공동체 구성원이 공유하는 사회적 연대감, 모델링, 합당성, 토론 등을 들 수 있다.³²⁶⁾

그러나 타자의 목소리에 능동적으로 경청하고, 논거를 갖고 발언하며, 탐구적 대화로 협력과 존중의 교실 공동체를 만들어 가는 철학적 탐구공동체에는 방법 그 이상의 목적을 함축한다. 립먼의 말처럼 철학적 탐구공동체는, 그리고 이야기 텍스트는 모두 합당성과 민주주의라는 통제 이념 혹은 규제적 이념에 인도되면서, 도덕·시민교육의 함의를 갖는 결정적인 교수·학습방법론이 되었다.³²⁷⁾ 어린이철학의 방법론은 어린이로 하여금 탐구와 의사소통에 헌신하게 하고, 서로를 존중하며, 협력의 공동체를 만들어, 듀이와 마찬가지로 합당성의 이념 및 작은 교실 규모의 ‘거대공동체’라는 민주주의의 이상을 구현한다는 점에서, 도덕·시민교육의 가능성을 확보할 수 있게 되었다. 자세한 논의는 이후의 절에서 살필 것이다.

(2) 철학적 탐구공동체의 구조

가. 대화와 탐구로서의 철학적 탐구공동체

철학적 탐구공동체는 탐구적 대화로서 공동체가 형성된다. 철학적 탐구공동체는 문제 상황 속에서 서로 협력하며, 공동의 탐구를 통해서 잠정적 해법을 찾아간다는 점에서 듀이의 거대공동체의 성격을 공유한다. 철학적 탐구공동체가 일반적인 학습공동체와는 다른 것은, 탐구 활동을 통해 확보한 확증된 가설조차 잠정적인 것으로 간주한다는 점이다. 이는 철학적 탐구공동체가 끊임없이 진리를 추구하고, 답변보다 의미를 위한 질문 던지기를 중시하는 공동체임을 잘 보여준다. 여기서는 먼저 철학적 탐구공동체의 구조를 이루는 것 중 하나인 대화를 통해, 대화로서 조직되는 철학적 탐구공동체의 특성을 제시할 것이다.

326) 첫째, 포괄성(inclusiveness), 둘째, 참여, 셋째, 인지의 공유, 넷째, 대면관계이다. 여기서 대면관계란, 얼굴을 직접 대하는 관계인데 여기서 얼굴은 물리적 대상이 아니라 복잡한 의미들을 표출하는 보고로서 간주된다. 다섯째, 의미 탐색, 여섯째, 사회적 연대감, 일곱째, 숙고, 여덟째, 무사심(無私心), 아홉째, 모델링으로, 교사도 모델링의 대상이지만, 철학 텍스트의 주인공들은 그 보다 더 효과적인 모델링 역할을 한다. 열 번째, 자신에 대한 사고가 특징이며, 열한 번째, 절차로서 이의제기를 들 수 있다. 열두 번째, 합당성, 열세 번째, 읽기, 열네 번째, 질문하기, 열다섯 번째가 토론이다. Matthew Lipman(2003), *op. cit.*, pp. 95-100.

327) Matthew Lipman(2008a). *op. cit.*, p. 117.

철학적 탐구공동체가 대화를 강조하는 것은 어린이철학 도덕교육의 목표인 사고력 교육에 충실하기 위함이다. 어린이철학에서 사고를 자극하는 가장 훌륭한 방법 중 하나는 대화에 참여시키는 것이다.³²⁸⁾ 그러나 철학적 탐구공동체에서의 대화(dialogue)는 일상의 사적, 비형식적 담화(conversation)가 아니다. 일반적으로 대화는 논증을 합당하게 진전시키는 것으로 간주되고³²⁹⁾, 담화는 지식이나 특정 자질을 보여주기 위한 것이 아니라, 담화 당사자들이 자유롭고 평등한 상황에서, 예술작품을 두고 무사심하게 자유롭게 표현할 때처럼 말을 나눌 때 가능하다.³³⁰⁾

그러나 어린이철학에서 대화는 그 목적과 논리가 담화와 다르다 할지라도, 기본적인 논리는 담화에 뿌리를 두고 있다고 본다. 그러면 대화와 담화는 어떤 식으로 구별되는가? 립먼은 크게 세 가지 점에서 이 둘은 구별될 수 있다고 보았다.³³¹⁾

첫째, 대화는 개인적 견해 대신에 논리적 맥락이 강하고 담화는 상대적으로 논리적 흐름 대신에 개인적 견해가 강하다.

둘째, 대화는 불안정성을 포함하고 상호성을 가지며 한 걸음 한 걸음 건듯이 서로 이어지는 논증으로 논의를 앞으로 진행시키는 데 반해, 담화는 상대적으로 안정적이고, 단순히 상호적이어서 논의 전개는 이루어지지 않는다.

셋째, 대화는 상호 탐색이며 탐구로서 성취할 공동의 목적을 위해 적극적으로 협력하고, 담화는 사고와 감정, 정보의 교환으로서 마치 테니스선수들이 연습할 때 중단되지 않도록 받기 좋게 랠리를 이어가듯 협력한다.

립먼의 구분은 우리의 일상적 이해와 크게 다르지 않다. 담화가 사적인 감정과 정보, 견해의 교환이라고 한다면, 대화는 논증에 기초한 변증법적 진행을 특징으로 한다. 그러나 대화와 담화가 완전히 다른 논리를 갖는 것은 아니어서, 립먼은 대화를 논증대화의 스

328) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. xv.

329) 월턴은 논증의 유형을 여섯 가지로 제시한 바 있다. 즉, 정보 찾기 대화, 협상 대화, 설득 대화, 숙고 대화, 탐구 대화, 논쟁 대화가 그것이다. 여기서 협상대화는 이해갈등을 풀기 위한 것이고, 논쟁 대화는 불만사항을 토로하고 자신을 달래기 위한 것이며, 설득 대화는 의견 갈등을 해결하기 위한 것이다. 그 밖의 탐구 대화는 가장 합당한 것이 무엇인지 진리를 찾는 것이고, 정보 찾기 대화는 문제해결을 위해 특정 주제와 관련된 만족스러운 정보를 찾는 것이며, 숙고 대화는 실제 문제에 직면했을 때 해야 할 것을 결정하기 위한 대화를 의미한다. Douglas Walton, *The New Dialectic: Conversational Contexts of Argument.*, Toronto: University of Toronto Press, 1998, pp. 100-217.

330) Ruth Lydia Saw, "Conversation and Communication," in *Thinking Children And Education.* edited by Matthew Lipman, Kendall/Hunt Publishing Company, 1993, pp. 542-546.

331) Matthew Lipman(2003), *op. cit.*, pp. 87-88.

펙트럼위에서 살피고자 한다. 논증대화의 한쪽 끝에는 어떤 조작 없는 ‘담화적 논증대화 (conversational discourse)’가 있고, 다른 한쪽 끝에는 수사학의 기술을 갖춘 설득에 목적을 둔 설득적 논증대화가 있다. 어린이철학의 대화는 기본적으로 상호성의 담화 논리를 띠면서도, 그 목적이 설득과 무관하지 않다는 의미에서 담화와 수사학적 설득 사이에 놓여 있다.³³²⁾ 어린이철학의 이와 같은 대화는 어린이로부터 대화 참여 과정 속에서 상호존중과 협력의 덕을, 보다 직접적으로는 합당한 판단 능력을 갖추게 하기 위해서이다.³³³⁾

그런 의미에서 교실 속의 모든 논증대화가 곧 탐구공동체의 대화를 의미하지는 않는다. 자신의 견해를 단순히 전하기도 하고, 일방적으로 자기 주장을 강제하기도 하며, 설사 변증법적 대화에 들어섰을 때에도 대화중에 어떤 어린이는 집중하지 않거나, 누군가의 발언에 웃고 마음대로 말해버릴 수가 있다. 또한 아이들은 순서대로 이야기할 때조차 자신이 말하고 난 뒤, 다른 구성원의 발언에 귀 기울이지 않을 수도 있다. 경청하지 않고, 다른 이들의 발언을 쫓아가지 않는 경우, 이는 상호성의 결여라는 이유에서, 자신의 주장을 일방적으로 반복할 경우 대화를 앞으로 진행시키는 변증법적 성격을 결여하고 있다는 의미에서 대화라고 할 수 없다. 이들은 유사 대화로서, 어린이철학의 다차원적 사고를 야기하지 않는다.

담화와 수사학적 설득 그 사이에 놓여 있는 대화는 철학적 탐구에서 반성을 일으키는 기제이다. 사람들이 대화에 참여할 때 주의를 기울여 듣고, 반성하고, 대안을 생각하며 일상 담화가 주지 못하는 정신적 행위를 수행하기 때문이다.³³⁴⁾ 한편으로 어린이철학에서 대화는 일종의 사고이기도 하다. 실제로, 립먼은 비고츠키를 따라, 어린이철학의 사고를 대화의 내면화로서 간주한 바 있다.³³⁵⁾ 대화의 내면화가 사고이듯, 대화를 구성하는 듣기, 말하기 또한 어린이철학에서는 사고로 간주된다. 경청은 수동적 듣기가 아니라 배려적 사고를 동반한 능동적 듣기이며³³⁶⁾, 음미하는 말하기 또한 사고와 표현이 일치되어 전개되

332) *Ibid.*, p. 91.

333) 합당함은 잘 추론되고, 정보가 충실하게 갖추어졌으며, 개인적으로 유의미한 것을 의미하고, 철학적이라는 것은 윤리적, 미학적, 형이상학적, 정치적, 인식론적 내용 등을 포괄하며 아이들에게 문제상황을 철학적으로 인식하게 자극하는 것을 의미하며, 판단은 믿을만하고 가치부여하기에 가장 합당한 것이 무엇인지, 최종적인 매개적 판단을 의미한다. Maughn Gregory, “Normative Dialogue Types in Philosophy for Children,” *Gifted Education international*, Vol. 22, Nos. 2/3, 2006, pp. 162-163.

334) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. 23.

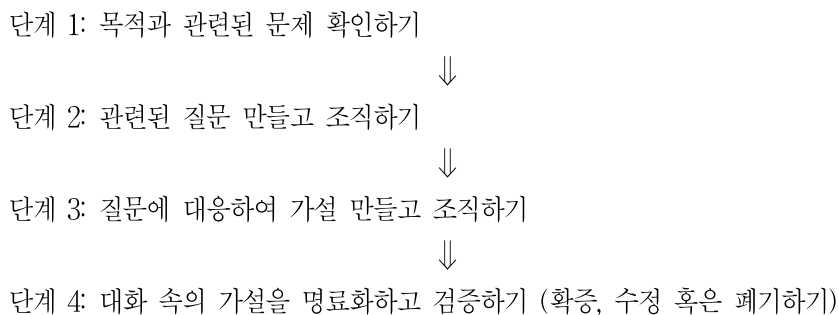
335) *Ibid.*, p. 23.

336) 능동적 듣기를 가능하게 하는 방법은 다음과 같다. 말하는 이를 보고 들으며 존중하기, 집중해서 듣기, 기억하기 위해 들었던 말과 개념을 반복해서 따라 하기, 질문을 함으로써

는 사고 활동이다. 듣기와 말하기에 기초한 철학적 대화에 참여함으로써 구성원들은 가능한 결과를 예측하고 가능성을 살피며 다른 관점을 인식하면서 탐구공동체를 형성한다.³³⁷⁾ 이런 의미에서 대화의 단위를 구성하는 듣기와 말하기는 탐구공동체의 요소들이다.

다른 한편으로 어린이철학에서의 대화는, 그 본성상 탐구이기도 하다. 대화 유형으로서의 탐구는 대화가 변증법적으로 진행될 때 참여자들이 기존의 정당화된 논의를 임의로 바꾸지 못한다는 점에서 누적적임의 성격을 갖는다.³³⁸⁾ 누적적인 탐구로서의 대화가 철학적 탐구공동체의 구조를 만들어 가는 것은 초등 도덕교과서 『누스』와 초등 철학, 논리 교과서 『해리』, 앞서 소개한 중등 도덕교과서 『리사』의 어느 장, 어느 에피소드를 일별해 보더라도 변증법적 전개를 확인할 수 있다. 어린이철학의 대화가 탐구 절차의 성격을 띠는 것은 근본적으로 어린이철학의 철학적 탐구가 듀이의 과학적 탐구의 단계와 절차를 원용했던 데 있다. 듀이에게 탐구는 탐구가 가능한 조건인 미확정의 상황에서 시작한다. 당혹스러움, 의문을 가질 수밖에 없는 상황에서 탐구는 시작하여, 뭐가 문제인지 분명하게 문제 설정을 하고, 문제 해결을 위해 관찰, 추론, 가설의 입증의 테스트 단계를 거친다. 이를 통해서 결국 문제상황을 잠정적으로 해결된 상황을 맞이하는 데, 탐구로서의 대화는 다음과 같은 절차로 제시될 수 있다.³³⁹⁾

<표 4> 대화적 탐구 단계



말하는 이에게 반응기, 들었던 것을 핵심 개념으로 요약하기 등이다. Robert Fisher, *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*, 4th edition, London : Bloomsbury Academic, 2013, pp. 170-171.

337) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. xiv.

338) Douglas Walton, *op. cit.*, p. 70.

339) Maughn Gregory, "Facilitating Classroom Dialogue," *Teaching Philosophy*, Vol. 30, No. 1(March 2007), pp. 62-75.



단계 5: 경험에서 가설로 실험하기 (보증, 수정 혹은 폐기하기)



단계 6: 보증된 가설 시행하기

단계 1은 목적과 관련된 의제를 확인하는 단계이다. 개별적, 집단적 목적은 탐구를 통해 발달할 수 있지만 처음 만들 때 세련되게 만드는 것이 중요하다. 왜냐하면 이는 다음 단계, 대화를 위한 문제 만들기를 안내하기 때문이다. 목적이 일단 정해지면 문제의 모든 면이 목적과 관련되어 있는지 물을 수 있다. 단계 1이 모든 대화에서 반복될 필요는 없지만, 목적의 중요성은 반드시 유념해야 한다. 단계 1을 촉진시키기 위해 우리가 무엇에 당혹스러워하는가?, 뭐가 문제인가? 등의 물음을 던질 수 있다.

단계 2는 관련 질문을 만드는 단계로, 이 단계에서는 해야 할 두 가지 일이 있다. 하나는 확인된 문제와 관련한 문제들을 만드는 것이다. 이 때에는 브레인스토밍 연습으로 시작하는 것이 좋다. 두 번째 일은 탐구를 조직해 줄 계열성을 갖춰 질문을 만드는 것이다. 이 방법은 만든 질문들 사이의 관련성을 살피는 것이다. 이 질문들은 이후 탐구를 위한 로드맵이다. 이 단계를 촉진시킬 수 있는 질문으로는, 텍스트, 상황이 우리에게 어떤 질문을 일으키는가? 우리 질문은 이 안건의 중요한 면을 다 포괄하는가? 등이다.

단계 3은 질문에 대응하여 가설을 만드는 단계이다. 이 단계의 최종적 산물은 질문에 대한 가능한 답 혹은 가설이다. 이 단계에서 요구되는 사고는 발명, 탐구, 상상하기, 가정하기, 종합하기 등 창조적 사고 양식이다. 여러 가설이 질문에 따라 제안되면, 그 가설은 조직되어야 한다. 가설을 비판하는 것은 단계 3이 아니라 그 다음 단계의 것으로, 이 단계에서는 질문에 대한 가능한 답은 무엇인가? 네 의견은 무엇인가? 다르게 생각하는 사람이 뭐라고 말할지 상상해 보기 등의 물음이 유효하다.

단계 4는 대화 속의 가설을 명료화하고 검증하며, 확증, 수정 혹은 폐기하는 단계이다. 이 단계는 가설과 관련해서 세 가지 임무가 있다. 첫째, 가설을 명료화하는 것이고 논증과 증명에 의해 그것을 검증하는 것이며, 끝으로 검사 결과에 비춰 가설을 확증하고, 수정하거나 폐기하는 것이다. 여기서 도움이 되는 것 중 하나는 비형식적 논리를 적용시키는 것이다. 이 단계의 수확은 비판에서 살아남은, 원래 그대로의 혹은 수정된 일련의 가설들이다.

단계 5는 경험에서 가설을 실험하는 단계이다. 개념들의 새로운 의미는 논증대화의 맥락에서 검증되어야 할 것이고, 새로운 경험적 명제 역시 관찰과 실험으로 검증되어야 한다. 건강과 우정과 같은 가치 명제는 그 결과로 초래된 질적 경험에 영향을 받고, 반하는 것으로 평가되어야 한다. 단계 5에서 우리는 대화를 통해 얻은 가설은 보다 넓은 범위의 경험 속에서 정립될 때까지 가언적이고, 틀릴 수 있다는 것을 알게 된다. 이 단계에서는 다음과 같은 물음, 우리는 이 가설을 현재 상황에 어떻게 적용할 수 있을까? 두세 가지 가설이 통약가능하지 않다면 우리는 그것들을 어떻게 검증할 수 있을까? 우리 실험은 가설을 수정하고, 폐기하거나 보증할 근거를 주었나? 등이 도움이 된다.

단계 6은 보증된 가설 실행하기이다. 철학적 탐구의 마지막 결과는 윤리적, 정치적, 심미적, 혹은 그 밖의 철학적 판단인데, 마지막 단계의 실행하기는 새로운 철학적 판단에서 개인적, 집단적 습관을 끌어낼 방법에 관한 실천 추론을 포함하는 것이다. 그러나 철학적 판단하기로 실험하는 것이나 실행하는 것 모두 많은 실천적 추론을 포함한다. 새로운 철학적 통찰이 어떻게 적용되고 우리 삶의 방식에 어떻게 영향을 미칠지 물을 때, 이미 우리는 이상적인 자아와 세계에 대한 우리의 시각을 재건하는 것이다. 그런 의미에서 가설을 실험하는 것과 실행하는 것은 필연적으로 도덕적 차원을 갖는 것이다. 이 단계를 촉진하기 위한 물음으로는, 우리가 새롭게 이해한 바를 어떻게 실천으로 옮길까? 현재의 습관은 우리의 새로운 판단과 일관되나? 우리의 행위를 평가하기 위해 어떤 기준을 사용할 수 있을까? 등을 들 수 있다.

이상의 탐구로서의 대화 절차는 기본적으로 듀이의 탐구 절차를 따르고 있다. 문제상황에서 가능한 결과를 예상하고, 가설을 세워 실험하고, 확증되거나 보증된 경우 이를 현실에서 시행한다는 듀이의 탐구 단계는 위 탐구적 대화의 과정에서 확인하는 것이 어렵지 않다. 이와 같은 어린이철학의 탐구적 대화는 철학적 탐구공동체의 진행 절차에도 반영되어 있다. 다음은 립먼이 2003년에 제시한 철학적 탐구공동체의 형성 단계이다.³⁴⁰⁾

<표 5> 철학적 탐구공동체의 형성 단계

단계 1: 텍스트 제공하기



340) Matthew Lipman(2003), *op. cit.*, pp. 101-103.

단계 2: 의제 구성하기



단계 3: 공동체 확고히 하기



단계 4: 연습 및 토론 계획 이용하기



단계 5: 새로운 반응 장려하기

우리는 탐구적 대화에 비해 철학적 탐구공동체의 절차 단계에서 듀이의 탐구 절차를 바로 식별하지 못할지도 모른다. 그것은 철학적 탐구공동체가 일차적으로 사고 폐다고지로서 탐구적 대화를 장려하고 있으나, 이를 위한 구체적인 하위 수단, 즉 다양한 테크닉을 동반하여 진행되고 있기 때문이다. 철학적 탐구공동체는 합당한 철학적 판단을 장려하는 것을 주목적으로 하고, 동시에 그 하위 수단으로 이야기 텍스트를 사용하고 있다. 그 때문에 텍스트 제시가 단계 1로 먼저 나타났고, 단계 2에서는 텍스트를 통해 다뤘으면 하는 철학적 의제를 만드는 일이 과제가 된다. 이 단계에서는 질문을 만들거나, 토론주제를 협력하여 찾는데, 그 과정에서 공통의 흥미를 고려하는 과정은 월턴 식으로 말하면 ‘정보 찾기 대화’의 성격을 갖는다.³⁴¹⁾ 단계 3에서는 탐구와 대화 활동을 수행하고 인지적 행위의 내면화를 통해 공동체를 공고히 하며, 단계 4에서는 어린이철학 교사용지도서의 다양한 연습과 중심 내용을 활용하여 철학적 대안을 제공하거나 실천적 판단을 위한 특정 문제를 중심 논의로 삼을 수 있다. 끝으로 단계 5에서는 탐구활동으로 자기표현과 예술적 평가, 비판, 창조, 강화된 판단으로 심화된 의미를 이해한 것에 대한 자축 등을 포함한다. 철학적 탐구공동체의 다섯 가지 단계는 탐구적 대화와 같이 가시적으로 듀이의 탐구 절차가 나타나지 않는다. 그러나 제공된 이야기 텍스트에는 문제상황에서 의제를 설정하고

341) Maughn Gregory, “Normative Dialogue Types in Philosophy for Children,” *op. cit.*, p. 170. 그레고리는 월턴의 대화 모형을 빌려 철학적 탐구공동체의 단계의 특징을 다음과 같이 제시한다.

	협상	정보찾기	설득	탐구	숙고
철학적 탐구공동체 절차 단계1	√	√			
철학적 탐구공동체 절차 단계2	√	√			
철학적 탐구공동체 절차 단계3		√	√	√	
철학적 탐구공동체 절차 단계4		√	√	√	
철학적 탐구공동체 절차 단계5		√		√	√

탐구와 숙고 뒤의 잠정적인 합당한 철학적 판단을 도출하는 과정을 통해 어린이철학의 탐구적 대화와 듀이의 탐구 절차를 충실히 따르고 있다는 것을 확인할 수 있다.

나. 텍스트와 탐구자로서의 철학적 탐구공동체

철학적 탐구공동체는 형식적으로 대화와 탐구로서 구조화된다. 그러나 다른 한편으로 철학적 탐구공동체는 대화와 탐구의 모델링을 제시하는 이야기 텍스트의 매체와, 대화와 탐구의 주체인 탐구자에 의해 시공 속에 구현된다는 의미에서, 이야기 텍스트와 탐구자로서 구조화된다고도 말할 수 있다.

철학적 탐구공동체에서 텍스트의 존재 의미는 크다. 어린이철학 텍스트는 우선 기존의 교과서와 내용면에서는 물론 형식면에서도 다르다. 기존의 텍스트는 사실과 정보, 가치를 전달하는 데 치중하는데 텍스트 그 자체만으로는 전하고자 하는 의미를 그대로 전할 수 없다.³⁴²⁾ 반면 어린이철학에서는 효과적인 교육을 위해 탐구적 대화와 같은 합당한 판단을 위한 절차와 함께, 이야기라는 문학 텍스트로서의 철학적 탐구공동체를 구조화하고자 한다. 탐구적 절차 속에서 문학 텍스트는 어린이철학의 도덕적 판단을 위해서는 더할 나위 없는 매체로 간주된다.³⁴³⁾ 문학 텍스트의 이야기 방식이 어린이의 도덕적 판단을 개선시키는데 유효한 것은, 도덕과 윤리에 관한 이야기 텍스트로 자신이나 자신의 가족의 삶과 경험을 간접적으로 다루어 도덕적 자각, 도덕적 성실성, 도덕적 판단에 관한 것을 모두 담아낼 수 있다는 데 있다.³⁴⁴⁾ 이야기 장르로 도덕적 판단을 개선하려는 것도 유의미하지만, 이야기 텍스트가 갖는 보다 적극적인 의의가 있다. 그것은 탐구적 대화를 모델링하게 한다는 것이다. 대화와 탐구로서의 철학적 탐구공동체가 구조화될 수 있는 요인 중 하나는 이처럼 철학 교과서에 있다. 철학적 탐구공동체의 절차 중 단계 1에서 교과서 제시하기를 들고 있는 것은 그 때문이다. 어린이철학의 어느 교과서를 일별하더라도, 우리는 학생들이 주제를 이끌어내고, 에피소드에서 반복적으로 주제 및 중심 내용이 등장하며, 탐구의 깊이와 폭을 더해간다는 것을 알 수 있다. 철학 교과서에서 등장인물들은 언제나 추론을 바탕으로 문제상황에서 가설을 세우고 검증하며, 대안의 가설을 확보해 간다. 그 절차 하나 하나는 모두 성찰과 결부된 대화로 전개되어 있다. 철학적 탐구공동체의 전개

342) Matthew Lipman, Ann M Sharp, Frederick S Oscanyan, *op. cit.*, p. 7.

343) *Ibid.*, p. 187.

344) *Ibid.*, pp. 174-175.

가 교과서 제공에서 시작하는 것은 이후의 안전과 질문을 만들기 위한 것도 있지만, 이야기 전개 속에서 탐구적 대화를 관찰학습하게 하려는 것도 무시할 수 없는 것이다. 이 립면이 만든 최초의 철학교과서 『해리』 1장에 상징적으로 잘 나타나 있다.³⁴⁵⁾ 그 상징성을 확인하기 위해서 일별하면 다음과 같다.

『해리』 1장 이야기는 수업 시간에 졸던 해리가 “꼬리를 가지고 있고 76년마다 태양의 주위를 도는 것은 무엇일까?” 라는 선생님의 질문을 통해 문제상황에 빠져드는 것으로 시작한다. 당혹스러운 상황 속에서 해리는 ‘모든 행성은 태양 주위를 돈다’는 기지의 사실에서, ‘꼬리를 가지고 있고 76년마다 태양 주위를 돈다’는 새로운 정보를 미루어 선생님께 행성이 아닌가 하고 넌지시 대답한다. 해리의 답변으로 친구들은 웃고 해리는 창피함을 느끼지만, 해리는 머지않아 자신의 추론에 잘못이 있음을 깨닫는다. 태양 주위를 돈다고 해서 모든 것이 행성은 아니라는 것을 자각했기 때문이다. 해리는 오류를 확인하는 과정 속에서 주어와 술어의 위치를 바꾸면 문장이 거짓이 된다는 사실을 발견하고, 이를 생활 속에 적용한다. 해리는 자신의 가설을 검증된 가설로 간주하였다. 그러나 친구 리사를 만나 새로운 논의 상황에서 자신의 가설이 틀렸다는 것을 확인하게 된다. 즉, 주어와 술어가 바뀌어도 참, 거짓이 바뀌지 않는 사례를 만나게 된 것이다. 해리는 리사 덕분에 자신의 오류를 깨닫고, 주어와 술어를 바꾸면 거짓이 되는 문장 패턴과 그렇지 않은 문장 패턴이 있음을 알게 된다. 이 이야기는 탐구적 대화와 탐구적 절차를 예화하고 있을 뿐만 아니라, 비권위적이고 반교화적이다. 아이들은 탐구와 추론의 가치를 존중하고, 가능한 결과를 예측하며 대안의 가설을 세우고 검증한다. 해리는 새로운 합당한 철학적 판단을 이후 어머니와 이웃 아주머니의 대화 속의 논리적 오류를 발견하는 데서 적용하며 이야기는 끝난다.

어린 탐구자들은 교실이라는 작은 공동체에 살면서 협력하고, 존중하며, 논리와 추론으로 확립한 가설을 검증하고, 다시 새로운 가설을 제시한다. 탐구 과정과 결과로서 형성되는 철학적 탐구공동체를 이야기 텍스트는 간접적으로 예화하고, 어린이의 모델링을 기대하고 있다.³⁴⁶⁾ 여기서 이야기는 어린이철학의 탐구적 절차로도, 혹은 듀이의 탐구 절차로도 간주될 정도로 탐구적 대화의 선명한 전개를 상징적으로 보여준다.

한편, 철학적 탐구공동체를 구조화하는 것은 탐구 주체인 탐구자이다. 듀이의 인식론이 탐구에 있고, 인식 주체는 관찰자가 아니라 탐구자였듯이, 어린이철학 도덕교육에서도

345) *Ibid.*, p. 82.

346) *Ibid.*, p. 52.

합당한 도덕적 판단을 내리기 위해 교실 속 어린이들은 탐구자로서 등장한다.

어린이철학의 탐구적 대화에서, 듣기와 말하기, 대화를 수행하는 것은 구성원인 탐구자 어린이들이다. 그들은 공동으로 문제상황을 타개하기 위해 서로 협력하고, 존중하며, 합당한 판단을 찾아간다. 그 초보적 안내를 어린이철학 텍스트로서 시작하고, 교사의 안내로 한편에서는 경청과 집중하기의 적극적인 듣기를 행하고, 다른 한편에서는 절차에 대한 존중과 함께 무엇이 문제인지 문제상황에 대해 물음을 던져야 한다. 어린 탐구자들은 문제를 확인하고 관련된 질문과 가설을 세우며 서로의 의견을 묻고 가설을 검증한다. 이후 얻은 보증된 가설을 실생활 습관과 판단에 성찰 요소로 삼아, 탐구자는 자신과 세계의 관계 방식을 수정할 것이다. 이 모든 탐구적 대화의 절차는 어린이들이 직접 수행해야 한다.

그러나 철학적 탐구공동체의 구성원에는 어린 탐구자만 존재하는 것이 아니다. 거기에는 탐구자 어린이의 전체성(totality) 감각을 인식하고, 존중하며, 그들의 합당한 판단을 발달시키도록 조력하는 성인 탐구자도 존재한다. 탐구자로서 교사는 어린이가 ‘세계는 물질로 구성되었는가’라고 물으면, ‘물질이란 무엇이라고 생각 하느냐’고 반문하고, ‘세계는 어떻게 시작 되었는가’라고 물으면, ‘세계가 시작이 있다는 것을 어떻게 알았는지’ 반문할 것이다. 탐구자 교사는 어린 탐구자와 마찬가지로 질문자로서 혹은 ‘탐구자’로서 철학적 탐구공동체의 구성원 역할을 수행한다.³⁴⁷⁾ 탐구적 대화는 어린이의 주체적인 말하기와 듣기의 변증법적 대화로 이루어지고 그 예시로서 이야기 텍스트가 역할을 수행하지만, 그럼에도 이 모든 것의 진행은 기본적으로 전체 상황을 조정하고 안내하는 촉진자로서의 탐구자 교사에게 달려 있다. 그런 의미에서 탐구자 교사는 철학적 탐구공동체의 불가결한 구조로서 요청된다. 교사는 철학적 탐구공동체의 한 부분이지만 그 성공 여부는 교사에게 달려 있을 정도로 철학적 탐구공동체의 구조화에 가장 적극적 기제이기도 하다.

탐구자 교사의 주된 역할은 어린 탐구자의 합당한 철학적 판단 능력을 도와주는 데 있다. 탐구자 교사의 역할은 어린 탐구자의 사고력 교육에만 힘쓰는 것으로 그치지 않는다. 그는 아이들의 이야기 텍스트의 각 장에서 주제를 이끌어내고, 학생들이 찾지 못한 주제를 제시하며, 이를 아이들의 경험을 연결시켜 주고, 탐구적 대화의 결과인 합당한 판단이 어떻게 자신의 삶에 변화를 가져올지 일상에서 증명해야 한다. 탐구자 교사는 한편으로 그 스스로 자기만족이나 독선적인 태도를 불식시키는 노력을 하면서, 다른 한편으로

347) *Ibid.*, p. 29.

는 아이들로 하여금 도덕적 행위에 관한 추론뿐만 아니라 도덕적으로 될 수 있는 실천 기회 또한 고안해야 한다. 탐구자 교사는 학생들이 자신이 표현하고자 하는 것을 분명하게 나타나게 하여, 진술의 가정을 검토하도록 돕고, 종합적인 잠정적인 답에 도달할 수 있도록 안내해야 한다는 의미에서 일종의 등애다.³⁴⁸⁾

그러나 탐구자 교사가 등에 역할을 맡는다고 하지만 철학적 탐구공동체의 진행 과정에서 그가 수행해야 하는 역할은 사회나 자신의 가치를 전하는 것이 아니라, 대화를 촉진하는 매개자에 있다.³⁴⁹⁾ 탐구적 대화 과정에서 교사는 적극적인 촉진자 역할을 다 한다. 브레인스토밍을 위시하여 정답을 요구하지 않는 자유로운 질문을 장려하며 타자 감각에 대한 자각을 일깨운다. 그 결과 아이들은 서로 다른 관점의 의견을 교환하거나, 차이를 드러내는 일을 두려워하지 않게 된다. 이후에 교사는 공정성, 포괄성, 일관성 등의 토론 기준을 도입하며, 개인의 신념과 견해를 철학적 기준에 종속시켜 서로를 사고하는 개체로서 의식하도록 돕는다. 그 결과 아이들은 단순히 같은 교실에 동거하는 존재가 아니라 철학적 기준 아래에 탐구적 대화로 협력적 성취를 공유하는 존재임을 깨닫게 된다.³⁵⁰⁾

한편, 탐구자 교사가 촉진자 역할에 머물러야 하는 것은 사실이지만, 때에 따라서는 어린 탐구자들의 대화와 토론에 적극적으로 개입하기도 한다. 그러나 이는 탐구적 대화의 횡보를 통해서 점진적인 대안의 가설을 찾아가는 어린 탐구자들의 도정에 탐구자 교사 자신의 생각을 강요한다는 것을 의미하지는 않는다. 다만, 탐구적 대화의 절차를 진행시킬 수 없는 예외적인 경우에 교사는 소극적으로 개입하여 부적절한 진행 상황을 정상의 절차로 회복시킬 수 있고, 또한 그래야 한다는 것이다. 가령, 어린 탐구자들의 일부 생각이 참으로 비건설적인 경우, 게다가 나머지 탐구자들이 그에 대한 반례나 이의제기를 할 수 없는 경우, 교사는 탐구적 대화의 절차를 회복시키기 위해 개인 견해를 피력할 것이다. 이 때 어린 탐구자들은 탐구자 교사가 참여자 역할을 맡기 위해 잠시 사회자 역할을 버렸다는 것을 이해해야 한다.³⁵¹⁾ 그러나 여기서 탐구자 교사의 역할은 탐구적 대화의 매개자 역할을 버린 것은 결코 아니다. 그의 개입은 탐구적 대화를 특정 방향으로 끌고 가려는 것이 아니라, 어린 탐구자들의 탐구적 대화를 다시 잇게 만들기 위해 참여자 역할을 잠시 맡은 것일 뿐이다. 대화의 적극적 매개자이자 탐구적 절차의 원활한 제어자라는 탐

348) *Ibid.*, p. 84.

349) *Ibid.*, p. 165.

350) *Ibid.*, pp. 173-174.

351) *Ibid.*, p. 159.

구자 교사의 이중적 역할이 탐구적 대화의 과정과 결과로서 등장하는 철학적 탐구공동체의 구조화를 가능하게 하는 제일의 기제이다.

탐구자 교사는 이처럼 한편으로는 탐구적 대화의 진행자이며, 다른 한편으로는 아이들에게 탐구하는 모범을 보여주는 롤 모델의 역할을 한다. 탐구자 교사는, 이야기 텍스트의 주인공 아이들이 탐구적 대화를 모델로서 보여주듯이 교실 속에서 어린 탐구자들의 관찰학습의대상이 된다. 물론 어린 탐구자들 역시 철학적 탐구공동체의 진행 과정 속에서 탐구적 대화를 구현하는 탐구 주체로서 활동한다. 탐구자 교사와 어린 탐구자는 모두 윤리적 탐구에 헌신적이며, 이들의 탐구 활동에는 공통의 신념이 존재한다. 거기에는 탐구의 목적이 유용하고 만족스러운 신념을 얻어 잠정적인 해결에 도달하고자 한다는 듀이의 보증된 주장이 깃들어 있다.³⁵²⁾

2) 철학적 탐구공동체의 도덕·시민교육적 적용

(1) 철학적 탐구공동체: 도덕교육 및 도덕적 인성교육을 위한 방법론

어린이철학은 교실을 협력과 탐구적 대화로 듀이 식의, 작은 ‘거대공동체’, 철학적 탐구공동체를 만들 수 있었다. 철학적 탐구는 과학적 탐구든 그것은 탐구적 절차를 존중하고, 대화와 탐구를 통해서 그 과정과 결과로 만들어진 공동체라는 점에서 이 둘의 공동체는 다른 것이 아니었다. 다만, 다른 점이 있다고 한다면 철학적 탐구공동체는 과학적 탐구보다는 의미 발견에 치중하며 어린이들로 하여금 추론과 논거에 기민하도록 하여 철학함으로서 공동체를 형성한다는 점이다.

철학적 탐구공동체는 상호존중과 협력, 탐구적 대화를 장려한다는 의미에서, 그것이 도덕·인성교육적 함의를 가질 것으로 어렵지 않게 짐작할 수 있다. 이 논문 모두에서 언급한 것처럼 립먼이 어린이철학 교과서를 처음 쓰면서 고민한 것이 “단순히 사고기술의 증진이 아니라 도덕교육의 목적을 위”³⁵³⁾한 데 있었듯이, 철학적 탐구공동체도 도덕교육적 맥락에서 하나의 방법론이자 그 자체로 목적이었다는 것을 통찰해야 한다. 효과적인 논의의 진행을 위해서 이 절에서는 먼저 도덕교육 측면에서 철학적 탐구공동체의 도덕교육적 함의를 간략하게 살피고, 이후에 인성과 그 가치·덕목을 제시한 뒤, 철학적 탐구공

352) *Ibid.*, p. 97.

353) Matthew Lipman, *op. cit.*, p. 117.

동체가 인성교육을 위한 방법적, 실천적 의의가 있다는 것을 정당화하고자 한다.

우선 언급할 수 있는 것은 팀 스프로드의 진술처럼, 철학적 탐구공동체는 도덕교육의 목표 중 하나인 합당성 발달에 직접적으로 기여한다는 점이다. 합당성은 지적인 덕과 성찰적인 도덕적 유덕함 및 자율성을 위한 공동의 필수요건이다.³⁵⁴⁾ 철학적 탐구는 추론과 논거에 바탕을 둔 탐구적 대화를 통해 문제상황에 대한 정서적 파악, 문제에 대한 반성, 이후 예상된 결과를 떠올리며 가설을 제시하고 이를 검토해 가는 과정에서 어린이로 하여금 합당성 이념을 체득하게 한다. 가령, 탐구공동체에서는 이야기 읽기로 시작하며 참여자에게 맥락 속의 이야기를 만나게 하고, 학생들이 스스로 의제를 정하는 데서 자신의 생활세계를 끌어들인다. 그리고 이야기 일화 분석으로 비판적, 정서적 판단을 키우고, 개념 분석으로 개념에 대한 상상 및 은유적 상황 확장을 꾀한다는 점에서 탐구공동체는 합당성 발달에 효과적인 수단이라고 할 수 있다.³⁵⁵⁾

또한 철학적 탐구공동체는 합당성 발달을 위한 유효한 페다고지일 뿐만 아니라, 공동체 구성원을 윤리적 인격으로서 발달시킬 수 있는 윤리적 탐구공동체에 참여하게 함으로써 도덕교육의 효과를 낳는다. 윤리적 탐구는 도덕적 문제와 상황을 합당하게 탐구하게 하여 학생들로 하여금 좋은 판단 능력을 갖게 한다. 철학적 탐구공동체에서 학생들은 의사소통 행위에 참여할 때, 성찰적 능력이 따라 붙으며 이는 필요할 경우 자동적으로 반응하는 습관의 기제 활동을 멈추게 해서 성찰하게 한다. 이런 의미에서 철학적 탐구공동체는 집단적으로 숙고와 성찰을 하기 위한 집중적인 기회의 장이라고 할 수 있다.³⁵⁶⁾

나아가 철학적 탐구공동체는 합당성과 반성의 능력을 체계적으로 기를 수 있는 실천의 장일뿐만 아니라 도덕공동체로서도 기여한다. 분명한 것은 철학적 탐구공동체는 상대주의에 기초한 가치명료화적 접근이 아니라, 서로의 견해에 대해 논박하기를 주저하지 않는다는 것이다. 그 때문에 근거 제시는 철학적 탐구공동체의 주된 활동이다. 다만 간과해서 안 되는 것은 이러한 논증대화의 장은, 그것을 가능하게 하는 탐구공동체의 조건, 즉 타자의 관점을 보다 더 잘 이해하기 위해 상호 존중과 배려를 장려하고, 참여자로 하여금 추론에 열려 있는 도덕의 공동체에서 이루어진다는 것이다.³⁵⁷⁾

354) Tim Sprod, 박재주·김재식·박균열 옮김, *op. cit.*, 306쪽.

355) *Ibid.*, 308-309쪽.

356) *Ibid.*, 316-317쪽.

357) Michael S. Pritchard, "Moral Education: From Aristotle to Harry Stottlemeier", *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*, edited by Ann Margaret Sharp and Ronald F. Reed, Philadelphia: Temple University Press, 1992, pp. 29-30.

끝으로 도덕공동체로서 철학적 탐구공동체는 교사뿐만 아니라 학생들로 하여금 탐구 절차에 대한 헌신, 허위적인 것에 대한 참을 수 없음, 지속적인 탐색을 가능하게 하는 능력 및 지적인 덕으로서의 일상적 삶의 규율 양식을 체화할 것을 요구한다.³⁵⁸⁾ 이렇게 철학적 탐구공동체는 능동적인 대화와 토론을 통해서, 그 과정 속에서 상호존중과 배려와 신뢰를 구성요소로 삼고 있는 도덕적 실천 형식이라고 할 수 있다.³⁵⁹⁾

이상과 같이 철학적 탐구공동체는 논증대화를 통해서, 축소된 사회로서 아이들에게 집단적 삶의 윤리를 가르친다.³⁶⁰⁾ 이렇게 철학적 탐구공동체는 도덕교육의 지평을 갖고 있을 뿐만 아니라, 다른 한편으로 다음과 같은 인성을 함양할 수 있는 방법론적 차원도 갖고 있다.

우선 인성교육에 대한 직접적인 관련성을 언급하기에 앞서, 인성교육의 대상인 인성의 몇 가지 차원을 간략하게 정리해 둘 필요가 있다. 대체로 도덕·인성교육 연구자들은 인성을 대개 인지적, 정서적, 행위적 차원으로 나누곤 했다. 가령 리코나는 인성을 도덕적 인지, 도덕적 감정, 도덕적 행위로 설명하기도 했고³⁶¹⁾, 데이비슨과 함께 인성의 요소를 둘로 나누어, 각각 수행적 인성과 도덕적 인성으로 명명하기도 했다. 그들은 이들 인성이 모두 인지와 정서, 행위·습관 차원을 가진다는 것을 보여주었는데, 여기서 수행적 인성(Performance character)이란 숙달, 탁월성을 목적으로 학생들에게 노력, 근면, 인내, 긍정적인 태도, 자율성 등 개인적 자질을 의미한다.³⁶²⁾ 나아가 쉴즈는 리코나와 데이비슨의 인성 개념을 원용하여, 지적, 도덕적, 시민적, 수행적 인성으로 제시한 바 있고³⁶³⁾, 정창우는 이들의 논의를 종합하여, 인성을 지적 인성, 도덕적 인성, 시민적 인성으로 구체적으로 제시하였다.³⁶⁴⁾ 인성에 대한 통합적 이론으로서 쉴즈의 인성론은 수행적 인성이 지적, 도덕적, 시민적 인성과 유기적으로 결합된 것으로 보이지 않는다는 점에서 한계가 있다. 주목

358) Ann Margaret Sharp, "Philosophical Teaching as Moral Education," *Journal of Moral Education* Vol. 13, No. 1, January 1984, p. 4.

359) Laurance J Splitter & Ann M Sharp, *op. cit.*, pp. 20-21.

360) Marie-France Daniel, *op. cit.*, p. 229.

361) Thomas Lickona(1991), *op. cit.*, p. 97.

362) Thomas Lickona & Matthew Davidson(2005), *Smart and good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school work, and beyond*, Cortland, NY: Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility) & Washington, DC: The Character Education Partnership, p. 18.

363) D. Shields, "Character as the aim of education", *Kappan*, 92(8)(2011), pp. 48-52.

364) 정창우, 「제3장. 인성 및 인성교육의 개념」, 『인성교육의 이해와 실천』, 경기: 인간사랑, 2017, 73-74쪽.

해야 할 것은 정창우의 인성 담론이다. 그것은 체계적이고 보다 정치하게 지적 인성을 고려할 뿐만 아니라, 동시에 도덕적, 시민적 인성을 같이 숙고하고 있기 때문이다. 다만 정창우는 지적 인성의 가치·덕목으로 실천적 지혜를 제시하고 있는데 필자는 거기에 그 밖의 덕이 추가될 수 있다는 점에서 가치·덕목의 확장이 필요하다고 생각한다. 가령, 앞서 살펴보았던 듀이의 열린 마음, 지적 정직성은 도덕적 인성이면서도, 지적 인성의 덕을 의미했다. 또한 리히트하르트는 보다 체계적으로 지적 인성에 호기심과, 성찰적 사고, 비판적 사고를 그 덕으로 제시한 바 있었다.³⁶⁵⁾ 정창우와 듀이, 리히트하르트의 지적 인성의 논의에 따라, 필자는 열린 마음, 호기심, 진리탐구, 성찰, 실천적 지혜를 지적 인성의 가치·덕목으로 간주하며, 다음과 같이 인성의 범주 및 그에 따른 가치·덕목을 제시하고자 한다.

<표 6> 인성의 범주 및 가치, 덕목³⁶⁶⁾

	인성		
	지적 인성	도덕적 인성	시민적 인성
핵심 가치·덕목	호기심, 열린 마음, 성찰, 진리 탐구, 실천적 지혜	성실(정직), 절제, 도덕적 용기, 존중, 배려, 책임, 예(禮), 효(孝) 등	소통과 협력, 시민적 용기, 관용, 박애(인류애), 인권, 정의, 시민적 예와 교양, 평화, 생태 등

위 표에서 지적 인성과 도덕적 인성의 가치·덕목은, 도덕적 인성의 예와 효를 제외하고는 철학적 탐구공동체가 대체로 함축하는 가치·덕목이다. 특히 철학적 탐구공동체는 지적 인성의 가치·덕목을 명시적으로 권장하고, 학생들에게 체화하길 요구하며, 도덕적 인성의 가치·덕목에 대해서는 탐구공동체의 형성 과정에 적극적으로 참여하고 살아냄으로써, 체득하길 기대하는 덕이다.

앞서 확인한 것처럼 듀이는 열린 마음을 도덕교육의 요소로서 제시한 바 있다. 파파스가 잘 적시했듯이, 듀이에게 열린 마음은 상호작용을 할 수 있는 능력이기도 한데 반해,

365) R Richthart, *Intellectual character: what it is, why it matters, and how to get it*, San Francisco: Jossey-Bass 2002, p. 27.

366) 박찬영, 「이건의 심층학습(LiD) 프로그램을 통한 인성 함양 방안 연구 - 교수·학습에서의 화두적 접근의 모색」, 한국도덕윤리과교육학회: 『도덕윤리과교육』 제64호(2019.08), 131쪽. 가치, 덕목에서 도덕적 인성과 시민적 인성의 가치·덕목은 정창우의 것을 빌려왔고(정창우, 「Chapter 3. 인성교육과 시민교육의 관계는 무엇인가」, 『21세기 인성교육 프레임-‘사람다움’과 ‘시민다움’을 지향하는 인성교육』, 경기: 교육과학사, 93쪽). 이상의 인성의 지적, 도덕적, 시민적 차원의 논의들은 박찬영의 위 논문 127-130쪽을 정리, 요약한 것이다.

철학적 탐구에서는 탐구과정 중에 자신의 오류를 확인하며 자기 수정의 과정을 거치는 덕으로서 요청된다. 텍스트 이야기의 상황을 확인하고, 이를 생활세계와 관련지어 자신의 도덕적 문제로 삼아 탐구하여 검증된 가설을 다시 생활에서 확인하는 것은, 초보적인 실천적 지혜의 축적에 다름 아니다. 호기심을 갖고 탐구적 대화에 참여하고, 문제상황을 만족스러운 상황으로 전환시키기 위한 가정은 합당성이라는 어린이철학의 진리론을 실천하는 진리탐구이다.

철학적 탐구공동체는, 마치 듀이가 열린 마음과 지적 성실성이 지적인 덕이면서 동시에 도덕적 덕이라고 하듯이, 지적 인성의 가치·덕목과 도덕적 인성의 가치·덕목을 통합적으로 간주하며 이들 모두를 내면화시키도록 권장한다. 정직과 절제는, 철학적 탐구의 구조를 이루는 듣기와 말하기의 사례를 떠올려 보면 쉽게 이해할 수 있을 것이다. 철학적 탐구공동체에서 듣기는 수동적 듣기가 아니라, 배려하고, 존중하는 적극적 듣기이다. 나의 발언을 절제하고 철저히 타자의 목소리에 귀를 기울이는 과정 속에서 말하는 사람은 자신의 발언이, 그리고 자기 자신이 존중 받는다는 것을 확인하며, 점진적으로 배려 공동체의 분위기에 젖어간다. 철학적 탐구공동체는 시간 속에서 구성원들이 만들어가는 공동체라는 점에서, 철학적 탐구공동체의 형성은 동시에 구성원의 도덕성 형성 과정을 의미한다고 할 수 있다. 절제와 성실은 말로서 가르치는 명시적인 가르침이 아니라, 철학적 탐구공동체에서 자신의 역할을 진실하게 다할 때 수반되는 덕 교육의 결과이다. 존중과 배려 또한 타자에 대한 존중과 배려를 말과 문자로서 가르치는 것이 아니라, 시시각각 화자의 말을 잘 듣고 있다는 눈빛과 태도, 자세와 몸가짐, 그리고 마음가짐에서 드러나는 것이다. 철학적 탐구공동체에서는 누군가의 논거가 적절하지 않을 때조차, 논점에 대해서 공동체 구성원에 대한 존중을 전제로 그 가정을 묻고 성실하게 반례를 제시하며 점진적으로 변증법적 대화의 과정을 만들어 가는 경험 속에서, 자신과 자신의 사유가 존중받고 있음을 경험한다. 철학적 탐구공동체에서 도덕적 인성의 가치·덕목은 단순히 교실에서 제시되고, 권장되는 지침이 아니라, 직접 경험하고, 겪어야 하는 덕인 것이다.

이상과 같이 철학적 탐구공동체는 개인적 차원의 도덕교육의 방법론이자 목적일 뿐만 아니라, 또한 사회적 차원의 도덕교육으로서도 그 방법론적 성격을 함의하고 있다. 이는 민주시민교육의 차원으로 확장된다.

(2) 철학적 탐구공동체: 시민교육 및 시민적 인성교육을 위한 방법론

초·중등학생에게 어린이철학을 가르치고 어린이철학 교사 연수를 담당했으며, 1978년 립먼과 같이 쓴 논문에서 철학적 탐구공동체를 최초로 명명한 앤 마거릿 샵은 철학적 탐구공동체가 단순한 페다고지 방법론이 아니라고 지적한다. 그녀는 어린이철학 연수를 받는 신규 교사들에게 교육의 목적이 인격 형성이라면, 대화는 이를 위한 중요한 도구이고, 탐구공동체는 그 자체로서 만족스러운 수단이자 방법이라고 전한다.³⁶⁷⁾ 그녀가 철학적 탐구공동체를 도덕교육의 방법이면서 동시에 목적이라고 한 것은 탐구공동체가 갖는 열린 탐구, 관용, 다원주의 및 민주주의에 대한 헌신 때문이다. 특히 그녀에 따르면, 철학적 탐구공동체에 참여한다는 것은 일종의 정치적인 것이다. 왜냐하면 구성원들이 탐구적 대화의 경험을 공유한다는 것은 공유된 이해, 공유된 이상, 공유된 의미를 나눈다는 것으로, 이 경험은 강한 민주주의를 위해 필수적인 공동 성찰이라는 조건이 되기 때문이다.³⁶⁸⁾

여기서 주목해야 할 점은 탐구공동체가 도덕적 차원뿐만 아니라, 정치적 차원을 가지고 있다는 것이다. 그러나 샵이 언급한 정치적 과업이라는 것은 듀이 식으로 말하면 삶의 방식으로서의 민주주의를 강조한 것에 다름 아니다. 그녀가 강조한 것은 민주주의를 위한 선결조건으로서, 탐구적 대화의 경험과 같은 공동의 이해에 바탕을 둔 성찰이다. 이는 민주시민교육을 위한 직접적인 사실과 정보 차원의 습득을 요구하는 것이라기보다는 시민성 함양을 위한 기본 덕의 강조로서 간주해야 할 것이다. 그렇다면 철학적 탐구공동체는 보다 구체적으로 민주시민교육적 차원에서 어떤 함의를 가지는가?

우선 철학적 탐구공동체는 우정과 친교의 상호작용 공동체이다. 철학적 탐구공동체에서 구성원들은 서로를 통제하거나 조작하지 않는다. 그들은 대화를 통해서 서로를 성장하도록 돕는다. 상호작용할 때 각자의 세계관에 영향을 준다는 의미에서 그들은 듀이 식의 ‘트랜스액션’을 경험한다. 친구들은 자신과 자기의 필요, 친구와 친구들의 필요를 구분할 수 있지만, 자신의 욕구를 서로에게 투사하지는 않는다. 오히려 서로의 성장과 행복이 서로에게 동등하게 요구된다.³⁶⁹⁾

367) Ann Margaret Sharp, “A Letter to a Novice Teacher: Teaching Harry Stottlemeier’s Discovery,” *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier’s Discovery*, op. cit., p. 170.

368) *Ibid.*, pp. 171-172.

369) L Code, *What Can She Know? Feminist Theory and Construction of Knowledge*, Ithaca, NY: Cornell University Press, 1991, p. 95.

철학적 탐구공동체가 친교와 우정의 공동체인 것은 그것이 배려에 뒷받침된 공동체라는 데서 기인한다. 철학적 탐구공동체는 이런 의미에서 배려 공동체이기도 하다. 여기서 배려는 나딩스의 배려 공동체보다 더 포괄적인 의미에서의 배려적 사고를 의미한다. 립먼이 제시한 배려적 사고는 어떤 것을 중요하게 여긴다는 인지적 측면의 평가적 사고, 사고 형식으로서의 정서적 사고, 적극적으로 배려하는 행위적 사고, 마땅히 바라야 할 것에 대한 성찰로서의 규범적 사고, 상황 인식으로서의 감정이입적 사고 등 인지적, 정서적, 행위적 측면을 아우르는 포괄적인 의미의 배려이다. 포괄적 의미의 배려를 염두에 두면, 배려가 없이는 윤리적 탐구와 평가가 불가능하다고 해도 과언이 아니다. 삶은 보다 더 근원적으로 배려를 타자와의 관계에서 나타나는 일종의 지향성이라고 했다. 만일 자신의 생존을 제외한 그 밖의 어떤 것에 대해서도 관심이 없다면, 정의로운 사회는 불가능하다. 같은 맥락에서 교사가 학급에서 학생들에게 관심을 갖지 않는다면, 학생들의 교육적 성장은 말할 것도 없고 결국 경험하게 되는 것은 무의미와 공허함이 전부라는 의미에서 배려는 관심의 지향성이다. 철학적 탐구공동체가 배려의 참된 근원이라는 것은, 모든 구성원들이 인격으로서 대우를 받는다는 것을时时각각 느낄 수 있기 때문이다. 탐구공동체 구성원들은 서로에 대해 배려하지만, 여기서 배려의 관계는, 인식론적으로 우리는 모두 공동의 탐구적 대화를 통해 맥락 속의 합당성을 찾아가는 동등한 존재로서, 탐구할 가치가 있는 문제에 대해 관심을 갖고 배려의 경험을 나눠 갖는다는 점에서 실천적이다.³⁷⁰⁾ 립먼이 깊이 숙고 한 평가적, 규범적, 정서적, 감정이입적, 행위적 사고라는 ‘배려적 사고’가 탐구공동체의 과정 속의 실천을 뒷받침한 결과이다.

나아가 철학적 탐구공동체에서의 대화가 갖는 사회적, 정치적 성격에 주목해야 한다. 탐구공동체에서의 대화는 단순한 담화가 아니다. 담화가 대체로 비형식적이고 사적인 것이라면, 대화는 설득과 숙고, 탐구 및 논쟁을 특징으로 한다. 립먼은 대화가 논리적 맥락이 강하고, 공동의 목적을 향한 상호 탐색을 특징으로 한다는 점을 들면서, 개인적이고 안정적인 단순한 상호성을 그 성격으로 하는 담화와 구분 지었다. 여기서 주목해야 하는 것은 대화가 일어나는 공적 공간, 그리고 그것이 갖는 공적 견해의 성격이다. 탐구적 대화는 공적인 공간에서, 공적인 견해를 드러내고 있다. 탐구공동체에서의 ‘나’는 타자의 관심과 관점을 표현한다는 점에서 그 사고는 정치적이다. 나의 사고이고 판단이지만, 그것은 언제나 타자의 관심과 견해를 고려한다는 데서, 넓은 의미의 정치적 삶을 반영하는 것

370) Ann Margaret Sharp, “The Other dimension of caring thinking,” edited by Maughn Rollins Gregory and Megan Jane Laverty(2018), *op. cit.*, pp. 212-214.

이다.³⁷¹⁾ 철학적 탐구공동체는 공동의 탐구에 의해 조건 지워졌다는 의미에서 본성상 정치적인 수밖에 없는 것이다.

정치적 삶을 반영하는 철학적 탐구공동체는 보다 직접적으로 시민교육적 측면 또한 갖고 있다. 립먼은 탐구적 대화로 구성된 공동체에서 구성원들은 문제상황을 ‘숙고’를 통해서 해결한다는 의미에서 교실이 심의공동체(deliberative community)가 된다고 하였다.³⁷²⁾ 심의민주주의는 이슈와 관련된 모든 이들이 공적 이성에 대한 신뢰로 대화와 토론을 통해 대의제 민주주의의 한계를 극복하며 고대 그리스의 직접민주주의의 이상을 구현하고자 하는 오늘날 대안의 민주주의의 한 형식이다. 철학적 탐구공동체에서는 상호존중과 배려 속에 경청과 질문, 물음의 가정에 대한 성찰을 통해서, 탐구공동체의 지적인 측면뿐만 아니라 정서적, 인격적인 측면까지 취급하며, 우정, 섹슈얼리티, 평화와 폭력, 젠더, 성차별 같은 주제를 탐구하며 심의민주주의의 이상을 교실 공동체에서 구현하고자 한다.³⁷³⁾ 참여와 심의민주주의가 비판적 사고와 논리적 사고를 기대하고, 주체의 참여와 주변부의 권력부여, 관용과 사고의 개방성을 요구한다는 점에서 철학적 탐구공동체는 심의민주주의의 이상에 충실하고자 하는 공동체라고 할 수 있다.³⁷⁴⁾ 합당성과 민주주의라는 규제 이념을 갖고 있는 어린이철학에서, 민주주의 이념은 철학적 탐구공동체의 구축에서 참여와 심의라는 삶의 방식으로서의 민주주의로 나타난다.

이상과 같이 철학적 탐구공동체는 우정과 친교, 배려의 공동체이면서, 다른 한편으로 정치적 삶을 포함하는 민주주의 공동체, 보다 더 구체적으로는 심의민주주의와 통약가능한 교실공동체로서의 특성을 갖고 있다. 이러한 논의를 인성의 하위 구성요소인 시민적 인성 논의에서 재진술될 수 있다. 다시 말해 철학적 탐구공동체는 시민적 인성 함양을 위해서도 유의미한 방법론이라는 것이다.

시민적 인성에 대한 논의는 인성교육과 시민성 교육 간의 관계 검토에서 나왔다. 버코위츠 등은 시민성의 세 가지 핵심 차원이자 시민교육의 주요 목표로서 시민적 지식, 기술(역량), 성향(태도)을 든다. 그들은 특히 시민적 성향을 중시하는 데 그것은 시민적 성

371) Jennifer Glaser, “Social-political dimensions of the community of philosophical inquiry in an age of globalization,” edited by Maughn Rollins Gregory and Megan Jane Laverty(2018), *op. cit.*, pp. 221-222.

372) Matthew Lipman(2003), *op. cit.*, pp. 245-246.

373) Laurance J Splitter & Ann M Sharp, *op. cit.*, p. 187.

374) 박찬영(2008), 「5장. 철학적 탐구공동체와 삶의 형식으로서 민주주의」, *op. cit.*, 151-157쪽.

향이 시민적 인성(civic character)과 직결되기 때문이다. 그들에 따르면, 시민적 인성이란 공공선에 기여하기 위해 공적 영역에 효과적이고 책임감 있게 참여할 수 있게 하는 일련의 성향, 즉 행동해야 할 경향과 기능을 의미한다.³⁷⁵⁾ 중요한 것은 도덕성이 시민적 인성의 핵심에 있다는 사실이며, 문제는 도덕적, 시민적 인성 개념의 중첩에서 이들의 관계 규명이다. 인성을 도덕적 성격으로서만 정의할 때, 시민적 인성은 부분적으로 도덕적 인성과 겹쳐지고, 인성을 도덕적, 수행적 인성 모두를 포함하는 것으로 정의를 넓힐 경우, 시민적 인성은 인성 개념에 포섭되지만, 그만큼 도덕적 인성과 시민적 인성 사이에는 간극이 생긴다. 왜냐하면, 시민성을 위한 필수적인 지식은 도덕성을 위한 지식 토대와 같지 않기 때문이다. 그럼에도, 우리는 인성교육과 시민교육의 중첩을 논할 수밖에 없는데, 그에 관한 통합성 논의는 정창우의 논의를 따른다. 그것은 인성교육과 시민교육이 각각의 하위 요소들이 중첩을 이루며 상호 보완적인 관계적 특성을 갖기 때문이다.

정창우는 앞서 표5에서 본 것처럼, 도덕적 인성의 핵심 덕목으로 성실(정직), 절제, 도덕적 용기, 존중, 배려, 책임, 예, 효를 제시하고, 시민적 인성의 덕목으로 소통과 협력, 시민적 용기, 관용, 박애(인류애), 인권, 정의, 시민적 예의·교양, 평화, 생태를 들었다. 그는 인성과 시민성의 중첩으로서의 영역(시민적 인성 혹은 윤리적 시민성)을 지식 및 기능 관점과 가치·태도 차원에서 다음과 같이 밝히고 있다.³⁷⁶⁾

지식 및 기능 관점에서 볼 때, 이 중첩지대에서는 행위의 표준으로 통용되고 있는 사회 규범을 기본적으로 존중하고 준수하지만, 보편적 가치와 원리, 공동체가 유지해 온 전통과 문화 등을 준거로 현행 사회 규범에 대한 비판적 검토 및 성찰을 통해 보다 나은 세상을 열어가고자 노력하는 탈인습적 사고 측면이 강조된다. (...) 이러한 측면은 보편적, 합리적 지형을 추구하는 윤리적 시민성 개념과 합치될 뿐만 아니라, (정의의 원리에 기초하여) 공동선의 증진에 기여할 수 있는 능력으로서의 ‘시민적 인성’ 개념 속에도 충분히 녹아있다.

가치·태도 차원에서 볼 때, 윤리적 시민성과 시민적 인성 개념 간에는 또 다른 공통점을 확인할 수 있다. 위에서 언급한 바와 같이 ‘윤리적 시민성’을 뒷받침하는 성품과 역량, 즉 ‘공동선을 위해 동료 시민들과 협력하는 태도, 공동체에 대한 정체성과 책임감, 시민적 친애, 사회적/시민적 양심, 시민적 예의와 교양’ 등은 자기 중심성을

375) Marvin W. Berkowitz, Wolfgang Althof, and Scott Jones, “Educating for civic character,” *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy*, edited by James Arthur, Ian Davies & Carole Hahn, London: Sage Publications Ltd, 2008, pp. 402-404.

376) 정창우, 「Chapter 3. 인성교육과 시민교육의 관계는 무엇인가」, *op. cit.*, 103쪽.

벗어나 타인과의 협력 및 공동선의 증진에 기여할 수 있는 성품과 역량으로서의 ‘시민적 인성’에 해당하는 것이기도 하다.

시민적 인성은 사회 규범을 존중하고 지킬 뿐만 아니라, 그에 대한 비판적 성찰을 동시에 수행하는 탈인습적 사고가 강조된다. 또한 함께 살아갈 수밖에 없는 시민들과 협력하며 공동체에 대한 책임을 갖고, 시민적 태도와 양심을 갖추는 가치와 태도는 인성과 시민성의 중첩 지점이라고 해야 한다. 그렇다면 시민적 인성은 어떻게 기를 것인가? 버코워츠는 학교, 교실 차원에서 ‘교사 학생의 관계’와 ‘학교 분위기’ 형성을 제시하고, 정창우는 학생 참여 중심의 수업 방법과 함께, 학교 문화를 윤리적이고 시민적인 에토스, 민주적이고 배려적인 공동체로 만들 것을 제안한다. 결국 시민적 인성교육은 교실과 학교를 민주주의와 배려의 공동체로 변화시키고, 구성원으로 하여금 의사소통 역량과 갈등관리 역량, 공동체 역량을 길러 주는 데 있다.³⁷⁷⁾

시민적 인성함양을 고민하는 이들은 대부분 교실과 학교 문화를 민주적이고 배려가 깃든 공동체로 바꿀 것을 권한다. 이런 의미에서 철학적 탐구공동체는 시민적 인성함양에 유효한 폐다고지 중 하나라고 할 수 있다. 철학적 탐구공동체는 우정과 친구, 배려에 뒷받침된 공동체이면서, 다른 한편으로 사적 담화가 아니라 논리적 공동의 목적을 위한 탐구적 대화를 추구한다는 점에서, 공적인 견해가 흐르는 정치적 공동체이자 문제상황을 ‘숙고’로서 해결하는 심의민주주의 공동체의 성격도 갖추고 있기 때문이다. 우정과 배려의 공동체이자 심의민주주의와 통약가능한 교실공동체에서 구성원들은 의사소통 및 갈등해결, 공동체 역량을 동시에 키울 수 있다. 요컨대 철학적 탐구공동체는 시민적 인성 함양을 위해서도 유의미한 방법론이라는 것이다.

철학적 탐구공동체는 도덕교육과 시민교육을, 혹은 지적 인성과 도덕적 인성, 그리고 시민적 인성 함양을 동시에 구축할 수 있는 방법론이다. 이는 듀이의 도덕교육이 열린 마음과 호기심을 위시한 도덕교육의 개인적 차원과, 의사소통과 탐구, 대화로 완성되는 ‘거대공동체’의 민주주의를 지향하는 사회적 차원으로 구성되는 것과 흡사하다. 듀이에게 학교의 삶은 사회적 삶을 위한 준비가 아니라, 그 자체가 사회적 삶이다. 그는 한편으로는 개인의 도덕적 잠재력을 발달시키고, 다른 한편으로는 사회의 필요를 인식하며, 사회적 공감 및 사회 복지에 대한 관심을 키워 도덕교육의 개인적 차원을 사회적 차원으로 통합시키고자 했다. 그러나 상대적으로 방법론에 대한 그의 관심은 어린이철학만큼 세련되게

377) *Ibid.*, 94쪽. 이 세 가지 시민적 인성의 역량은 정창우가 제시한 것을 빌려 왔다.

형성되지 못했다. 어린이철학은 철학적 탐구공동체를 통해서, 열린 마음, 호기심, 존중, 배려, 성실 등의 도덕적 덕을 함양시키고, 민주주의로서 소통과 협력, 시민적 예과 같은 사회적 차원의 덕을 자극하면서 도덕교육적, 그리고 시민교육적 함의를 갖는다. 또한 그것은 인성교육 차원에서도 한편으로는 탐구적 대화를 통한 인문학적 역량을 키워주고, 다른 한편으로는 의사소통역량과 갈등해결 및 공동체 역량을 신장시켜, 도덕적·시민적 인성 함양에 유의미한 방법론으로서 평가된다.

VI. 어린이철학 도덕교육론에 대한 평가와 한국 도덕교육에의 함의

이 장에서는 이전의 논의들을 바탕으로 한국도덕교육에 대한 어린이철학 도덕교육의 함의를 논의할 것이다. 2007 개정 도덕과 교육과정 이후 우리나라 도덕과 교육은 부분적으로 철학교육을 수용한 것으로 평가되고 있다. 특히 2015 개정 도덕과 교육과정에서 철학함으로서의 도덕교육이 존재한다는 것은 어린이철학의 내용과 방법이 비록 제한적이지만 수록되어 있다는 데서 알 수 있다. 먼저 어린이철학 도덕교육이 갖고 있는 페다고지로서의 의의와 한계를 살핀 뒤에, 한국 도덕과 교육에 대한 어린이철학 도덕교육의 성찰, 그리고 시사점을 살피고자 한다.

1. 어린이철학 도덕교육론의 의의와 한계

1) 어린이철학 도덕교육론의 의의

어린이철학은 두 얼굴을 가졌다. 그것은 하나의 철학이면서 동시에 페다고지라는 점이다. 립먼은 자신이 만든 어린이철학을 전통철학의 인사이드아웃이라고 설명한 바 있다. 립먼의 철학은 철학함에 다름 아니고, 그것은 철학적 탐구와 윤리적 탐구로서 제시되었다. 또한 그것은 페다고지이기도 하다. 만년에 립먼은 “우리 어린이를 위해 보다 나은 그리고 보다 합당한 세계를 만들 하나의 페다고지”³⁷⁸⁾로서의 어린이철학의 역할을 소망했다. 우리에게도 립먼의 어린이철학은 기존 학교교육을 극복하기 위한 혁신 교육으로, 우리 도덕교육을 성찰하기 위한 혹은 보다 나은 도덕교육을 위한 대안의 도덕교육론으로서 수용되었다. 립먼의 사고는 앞서 확인한 것처럼, 듀이의 철학적 술어 ‘경험’에 상응할 정도의 최상위 개념으로, 립먼의 어린이철학은 사고 페다고지로서 명명될 수 있다.

어린이철학 도덕교육론의 의의와 한계를 논하기 위해서는 먼저 페다고지로서의 어린이철학을 검토 대상으로 삼아야 하나, 아직 우리에게는 페다고지 담론이 존재하지 않기 때문에³⁷⁹⁾ 간략하게 페다고지의 의미를 성찰하며, 이를 통해 어린이철학 도덕교육이 가진

378) Matthew Lipman(2008a). *op. cit.*, p. 170.

의의와 한계에 대한 논의의 발판을 삼고자 한다.

모두에 뤼시앙 셀르리에가 페даго지를 “현실에서 출발하고(...) 개별적 경험, 개인적 방법을 보편적 원리로 연결한 굳건한 시스템의 교육 기에 일반 이론”으로 정의한 바 있다고 했다. 여기서 셀르리에가 말한 ‘교육 기에 일반 이론(la théorie générale de l’art de l’éducation)’에는 교실에서 아이들과 동고동락하는 교실교사의 실천이 함의되어 있다.³⁷⁹⁾ 페даго지에 대한 보다 체계적인 논의는, 보르도대학 ‘페даго지 강사’ 뒤르캄³⁸¹⁾에 의해 시도되었다. 그는 페даго지를 교육과학이 아니라 실천을 함축한 이론으로 정의한다. 그렇다면 왜 뒤르캄은 페даго지를 교육 혹은 교육학으로 간주하지 않았는가? 다음은 그의 문제

379) 우리는 페даго지 담론 그 자체에 대해 논한 바 없다. 그럼에도 우리는 페даго지라는 낱말에 친숙하다. 그것은 아마도 파울로 프레이리의 주저, 『피억압자의 페даго지』를 통해서 ‘페даго지’라는 낱말에 친숙해졌기 때문일 수 있다. 프레이리는 1921년 생으로, 그의 『피억압자의 페даго지』가 출간된 것은 1968년이고, 포르투갈어 원서가 영어로 번역된 것은 1970년이다. 그러나 페даго지는 이미 프레이리의 페даго지가 등장하기 전, 아니 그가 태어나기 전에 이미 유럽에서 하나의 교육 ‘기술어(technical term)’로서 역사를 갖고 사용되었다.

380) 교사의 개인적 경험이 말해주듯, 페даго지에 대한 권리 요구는 실천하는 현장 교사들에게 있다. 가령, 프랑스에서 페даго지를 연구한 적지 않은 이들은 초, 중등교사의 경험을 가졌던 이들이었다. 가령, ‘집단지유학습’ 교육 방법을 만들고 1920년 어린이글모음집 『과랑새』를 만든 쿠지네는 초등교사로서, 나중에는 장학사로 페даго지를 전파했다. 초등교사로서의 재직 경험을 갖고 있는, 프랑스 페даго지와 교육과학의 대표적인 연구가 가스통 미알라레는 페даго지 연구를 체계화 했으며, 오늘날 프랑스 페даго지 담론을 아주 적극적이고 대중적으로 전하고 있는 필립 메리외는 고등학교 철학교사였으나 초등에서 어린이를 가르치고자 다시 교육대학교를 다니기도 했다. 20세기 페даго지의 집대성자인 프레네는 평생 초등교사로 살았고, 20세기 후반 프랑스를 대표하는 제도 페даго지의 창시자 페르낭 우리와 레이몽 퐁비에유 역시 파리 외곽의 초등교사로서 삶을 마쳤다. 또한 자주관리 페даго지를 제시한, 프랑스 사회학자이자 철학자인 조르주 라파사르도 한 때는 초등교사였다. 여기서 중요한 것은 페даго지를 실천하고 연구한 이들이 초, 중등교사 경험을 가졌고, 그 경험이 이론의 세례를 거쳤다는 것이다. 여기서 중요한 것은 교사 경험의 유무보다는 페даго지가 본성상 교사 실천에 뿌리를 두고 있다는 것이다. 개별 교사의 경험과 방법이 이론을 요청하고 이론은 개별 경험에 의해 평가받는, 이론과 실천의 변증법에 기초한 실천이론이 페даго지 개념의 요체이다(박찬영(2017), *op. cit.*, 59-60쪽).

381) 페даго지 강사라고 했지만, 더 정확히 말하면 뒤르캄은 ‘사회과학과 페даго지’ 강사(chargé d’un cours de science sociale et de pédagogie)로 1887년 10월 임명되었다. 전임자 알프레드 에스피나스는 1882년 이후 ‘페даго지 강의’를 맡아왔는데, 그 강의는 도덕교육 및 공민교육을 위한 교육과정(programmes)을 위한 것이다. 이는 당시 초등학교 교사들의 요구를 받아들인 보르도 시장의 요청에 의한 것이었다. 에스피나스(Espinas)는 프랑스 국내 학부(facultés)에서 페даго지를 최초로 강의한 이였고, 뒤르캄이 이를 이어받은 것이다. 뒤르캄이 보르도대학에서부터 1902년부터 소르본에서 강의하게 되었을 때에도, 즉 1888년부터 1902년 사이 페даго지에 관한 강의는 1주에 두 번 정도, 초등학교 교사와 철학전공 학생들을 대상으로 계속 진행되었다. Jean-Claude Filloux, *Durkheim et l’éducation*, Paris: Presses Universitaires de France, 1994, pp. 7-12.

의식의 일단이다.

우리는 페даго그로서³⁸²⁾ 도덕교육에 대해 말할 것이기 때문에 먼저 페даго지가 무엇을 의미하는지 잘 규정해 두는 것이 필요하다고 생각한다. 나는 이전에 페даго지가 과학이 아니라는 것을 이미 보여주었다. 그것은 교육학이 불가능하다는 것이 아니라 페даго지는 이와 같은 과학이 아니라는 것이다. 사람들이 고유한 의미에서의 과학적 연구에 어울리는 원리에 따라 페даго지 이론을 평가하지 않도록 이러한 구별은 꼭 필요하다. 과학은 가능한 한 아주 신중하게 탐구되어야 하고, 주어진 시간 내에 결실을 내도록 해서는 안 된다. 그러나 페даго지는 그와 같은 인내심을 갖고 참고 기다릴 권리가 없다. 왜냐하면 그것은 기다릴 수 없는 긴박한 상황에 부응해야 하기 때문이다. 환경의 변화가 우리에게 그에 맞는 행동을 요구할 때 우리는 그 행동을 미룰 수 없다.³⁸³⁾

이 관념이 행동이 아니라고 하더라도, 그것은 적어도 행동 프로그램이며, 바로 그 때문에 기예(l'art)에 속한다. 의학 이론, 정치 이론, 전략론이 그것이다. 이와 같은 사색의 절충적 성격을 나타내기 위해 우리는 그것을 '실천이론(des théories pratiques)'으로 부르고자 한다. 페даго지는 이 같은 종류의 실천이론이다. 페даго지는 교육 체계를 과학적으로 연구하는 것이 아니라, 교사를 이끌고 갈 관념을 활동에 제공할 목적으로 교육 체계를 성찰하는 것이다.³⁸⁴⁾

위 인용문에 따르면 뒤르켐은 교육학은 교육의 과학으로, 반면 페даго지는 일종의 기예로, 교육실천의 이론으로 규정한다. 다시 말해, 과학으로서 교육학은 그 자체로 보편적

382) 필자는 페даго그를 그대로 음사했다. 여기서 페даго그(pédagogue)란 페даго지를 실천하는 교사를 의미한다. 프랑스어에는 우리말로 같이 초·중등 교사를 의미하는 maître maitress, professeur가 각각 있으며, 또한 가르치는 사람을 일반적으로 지칭하는 교육자(éducateur)도 있다. 페даго그는 페даго지를 직, 간접적으로 의식하며 의도적으로 실천하는 이로 간주하는 반면, maître maitress, professeur는 공교육 교사를, 교육자(éducateur)는 넓은 의미의 가치·도덕교육을 하는 존재를 암묵적으로 가리키고 있다.

383) Émile Durkheim(1925), *L'Éducation morale*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1974, p. 1. 뒤르켐은 그의 주저 곳곳에서 페даго지에 대한 정의를, 혹은 그 개념을 풀어 설명한 바 있다. 그의 『도덕교육론』에서도 페даго지에 대한 논의가 들어 있다. 꽤 오래 전에 이 책이 우리말로 번역되었는데, 오역이 적지 않다. 우리말 번역서에는 들어가는 글에서부터 “나는 교육자로서 도덕 교육에 대하여 말하고자 한다. 그러므로, 먼저 교육에 대한 나의 개념을 밝혀야 할 것이다. 이미 나는 교육이란 교육과학을 다루는 것이 아님을 시사했다.(…)”(박덕규 편역, 『에밀 뒤르켐의 도덕교육』, 서울: 교육연구사, 1987, 44쪽.)라고 읊기며, 페даго지를 ‘교육’으로 옮겼다. 이는 우리 학계에 페даго지에 관한 연구가 없었다는 것을 방증하는 것이기도 한데, 어쨌든 결과적으로 ‘페даго지’ 개념이 설 기회를 잃어버렸다. 해당 번역서는 영어의 중역본으로, 만약 번역서가 원문에 충실했다면 우리 학계에는 페даго지 담론이 훨씬 더 일찍 정착되었을 것이다.

384) Émile Durkheim(1922), *Éducation et sociologie*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1968, p. 23.

인 탐구 대상이 되지만, 페даго지는 주어진 상황 속에서 문제를 해결하지 않을 수 없는 강한 실천적 요청에 의한 이론이라는 것이다. 뒤르켐은 페даго지를 시급을 다투는 현장의 이론, 즉 ‘실천이론’으로 명명하며, 교육 이론이 실천에 의해 검증 혹은 반증되어 항상 실천에 복무하기를 기대한다. 이는 페даго지가 이론을 필연적으로 수반하지만, 그 이론은 실천과 긴밀하게 결합되어 그 세련됨을 완성시켜 가야한다는 것을 시사한다. 훗날 장 우세가 페даго지를 “같은 사람에 의해 이루어지는 교육실천과 교육이론의 상호 변증법적인 포개짐”으로, 그리고 페даго그를 “교육 행위에 대한 이론가이자 실천가”로 ‘실천적’ 맥락에서 페даго지를 정의내린 것도 같은 맥락에서 이해할 수 있다.³⁸⁵⁾ 페даго지 자체가 본성상 실천 상황에 놓여 있는 교사, 그리고 이를 반영하는 이론을 전제로 한다는 것이다. 그런 의미에서 페даго지는 실천하는 페даго그 없이는 존재할 수가 없다.

이 같은 관점에서 어린이철학을 하나의 페даго지로서 간주해야 한다. 어린이철학은 사고를 위한 페даго지이다. 어린이철학 페даго지가 고려하는 사고는 1995년 이전까지는 비판적 사고와 창조적 사고로 이루어진 고차적 사고로 나타났다. 그러나 1995년에는 고차적 사고의 이름에 배려적 사고가 포함되었다. 립먼의 배려적 사고는 배려를 위한 관계의 존재론과 배려 경험, 배려적 사고를 ‘사고’ 차원에서 수렴하여, 평가적, 규범적, 정서적, 감정이입적, 행위적 사고를 의미하였다. 다시 한 번 립먼의 사고 개념은 이후 2003년에는 다차원적 사고, 트랜스액티브 사고로 명명되면서, 비판적 사고, 창조적 사고, 배려적 사고가 서로 긴밀하게 통합되어 영향을 주고받는 불가분의 관계임을 보여주었다. 립먼의 사고는 우리의 일상언어 ‘사고’가 아니라, 인지적, 정서적, 행위적 차원을 아우르는 고유한 기술어라는 점에서, 어린이철학 페даго지의 참된 대상이 된다.

사고 페даго지, 어린이철학은 도덕교육을 지향하며, ‘철학함’으로서의 도덕교육을 표방했다. 그것은 이야기 텍스트와 철학적 탐구공동체라는 고유한 방법론을 확보하여, 교화가 아닌 합당한 판단 능력 함양으로, ‘사고기술’의 획득을 강조하며 민주주의의 이념을 지향했다. 어린이철학의 합당한 판단 교육과 민주주의 공동체의 요청은 그 방법론인 철학적 탐구공동체에 의존하고 있다. 어린이철학 도덕교육론의 의의에 대해서는 앞에서 다뤘던 내용을 간략하게 요약하는 방식으로 정리할 것이다.

385) Jean Houssaye (dir.), *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris: ESF, 1993, p. 13.

먼저 어린이철학 도덕교육에서 특기할 점은 그 실천적 통합성에 있다. 필자는 앞서 이를 3중의 통합적 도덕교육으로 명명했다. 즉, 어린이철학 도덕교육은 도덕적 사고와 정서, 행위 간의 통합적 관계에 대한 통찰을 갖고, 윤리학적 이론의 토대가 되는 사실과 가치 관계의 통합적 논의를 확보하였다. 도덕교육에 도덕적 상상력을 일찍부터 포함시켜 편향적인 인지적 접근의 도덕교육도 극복하고, 행동적 접근 또한 소홀히 하지 않았다.³⁸⁶⁾ 결과적으로 어린이철학 도덕교육이 철학적 탐구공동체 참여에 대한 헌신으로 점진적으로 체화적 인성 함양의 역할을 한다는 점은 인성교육적 의의라고 볼 수 있을 것이다. 나아가 어린이철학 도덕교육은 그 방법론을 통해서 어린이철학의 합당성과 민주주의 이념을 구현하고자 한다. 어린이철학의 방법론인 이야기 텍스트와 철학적 탐구공동체를 통한 도덕교육적 의의는 다음과 같았다.

우리가 어린이철학의 이야기 텍스트에 관심을 갖는 것은 듀이 철학에서 용납되지 않은 독립교과화로서의 도덕교육을 시도한 것 때문만은 아니다. 우리의 참된 관심은 독립교과화할 수밖에 없는 그 문제의식과 함께 구현된 도덕교과서의 성격과 구조에 있다. 어린이철학의 도덕교과서는 일종의 이야기로서, 한편으로는 도덕적 삶의 복잡성을 보여주면서, 다른 한편으로는 도덕교과의 이야기 형식이 문학적 장치를 취하고 있다. 이야기 텍스트는 철학적 탐구공동체의 탐구적 절차를 반영하여 학생들을 이에 익숙하도록 한다는 데 도덕교육의 주된 의의가 있다. 학생들은 이야기 텍스트를 통해서 문제상황에 빠진 텍스트의 주인공처럼 질문을 하고, 질문의 가정을 되묻고, 주장에 대한 반례를 생각하거나, 혹은 논거를 보강하면서 변증법적 대화를 끌고 갈 잠재적 능력을 키운다.

한편, 이야기 텍스트가 문학적 장치로서 학생들로 하여금 탐구적 대화에 헌신하는 주인공들을 보여주어 대리강화 하게 하는 것이라면, 철학적 탐구공동체는 그들로 하여금 실제 탐구적 대화를 형성하도록 장려하는 교실 속 실천 장치라고 할 수 있다. 이야기 텍스트가 문학 장치를 바탕으로 모델링의 대상인 주인공을 통해 학생들로 하여금 추론과 탐구적 대화를 대리강화하게 하는 것도 의의가 있지만, 더 중요한 것은 실제 탐구적 대화를 실천하는 것이다. 이를 가능하게 하는 대표적인 어린이철학의 방법론이 철학적 탐구공동체이다. 철학적 탐구공동체는 한편으로는 어린이로 하여금 공동의 탐구적 대화를 통해서

386) 어린이철학 도덕교육이 갖는 통합성은, 그리고 이러한 통합성을 구현한 철학적 탐구공동체의 유의미성은 오늘날 도덕문제가 항상 복합적이라는 점에서 더 주목된다. 노희정, 「탐구공동체활동을 통한 도덕적 사고력 신장: 초등학교 도덕과교육을 중심으로」, 한국초등도덕교육학회: 『초등도덕교육』 제25집, 2007. 12, 113쪽.

합당성 이념을 체득하게 하고, 다른 한편으로는 과정에서 아이들을 도덕적 인격으로서 발달시킬 수 있도록 도덕적, 시민적 인성을 함양하게 한다. 철학적 탐구공동체는 열린 마음과 존중 및 배려와 같은 지적인 인성과 도덕적인 인성을 토대로, 협력하여 변증법적 대화를 만들어가는 데서 시민적 인성의 가치·덕목을 함축하고, 시민적 인성의 역량 함양에 유효함을 보여준다.

철학적 탐구공동체는 구성원들을 통제, 조작하지 않을 뿐만 아니라, 대응한 탐구와 대화의 주체로서 존중한다는 의미에서 우정과 친구의 공동체를 의미한다. 또한 그것은 나딩스의 배려보다 먼저, 도덕교육에서 ‘배려’의 가치에 주목하였고, 나딩스의 배려보다 더 체계적으로 ‘사고’ 차원에서 배려를 포함시켰다. 철학적 탐구공동체는 탐구적 대화를 실천하는 인격으로서 서로를 배려하고, 동시에 인지적, 정서적, 행위적 차원의 배려를 비판적 사고와 창조적 사고와 트랜잭션 하는 것으로서 간주하며 사고로 포괄한다. 이상의 철학적 탐구공동체에서의 대화는 사적인 담화와는 다른, 공적 공간에서 시도하는 공적 견해로서 기능한다. 이런 의미에서 철학적 탐구공동체는 넓은 의미의 정치적 삶을 반영하는데, 그것은 립먼의 말처럼, 교실은 심의공동체로서 철학적 탐구공동체는 심의민주주의의 이상에 충실하고자 한다. 대체로 시민적 인성함양의 방안은 교실과 학교공동체의 문화를 배려와 민주주의 가치를 더하고, 교사와 학생의 관계를 수직적인 것이 아니라 수평적으로 만들기 위해 학생들에게 자기주도적일 수 있도록 권력부여를 한다. 이런 의미에서 철학적 탐구공동체는 시민적 인성함양에도 유효하다. 앞서 말한 것처럼 철학적 탐구공동체는 우정과 친구, 배려의 공동체이면서, 공적인 견해가 논해지는 민주주의, 심의민주주의의 공동체이기 때문이다. 요컨대 어린이철학은 철학적 탐구공동체를 통해서 상호존중과 배려, 공동의 탐구로서 합당성과 민주주의 이념을 구현하고자 한다.

끝으로 도덕교육의 교수·학습방법 관점에서 어린이철학 도덕교육의 방법론이 갖는 유의미성을 간과해서 안 된다. 그것은 방법론이 목표와 성격과 긴밀하게 연결되어 있다는 것이다. 듀이에게서 목적과 수단이 마치 헤겔의 주인과 노예의 변증법처럼 역동적인 관계에 놓여 있듯이, 어린이철학 도덕교육에서도 목적과 수단은 일방적인 관계에 놓여 있지 않다. 어린이철학의 철학적 탐구공동체는 방법론임에 틀림없지만, 그것의 형성 과정 및 결과는 단순한 수단이 아니라, 목적이기도 하다. 왜냐하면 탐구적 대화는 어린이들의 절차에 대한 헌신과 공동의 협력과 참여로 이루어지는데, 이 과정은 지적인 인성과 도덕적 인성, 시민적 인성의 가치·덕목을 직·간접적으로 함축하고 있기 때문이다. 만일 우리가

도덕교육의 내용체제와 교수학습방법의 관계가 비유기적인 것이라고 가정하지 않는다면, 어린이철학의 도덕교육과 그 방법론인 철학적 탐구공동체 사이의 목적과 수단 논의를 유념에 둘 필요가 있다.

2) 어린이철학 도덕교육론의 한계

어린이철학 도덕교육론이 갖는 성격과 교수·학습 방법의 의의에도 불구하고, 그것은 하나의 페даго지라는 점에서 페даго지 그 자체의 본성에 의해 야기된 불가피한 제한점을 갖는다. 앞서 언급한 것처럼 페даго지는 검증과 반증을 통한 보편적 진리를 추구하는 교육의 과학이 아니다. 페даго지는 주어진 상황에서 가능한 한 가장 합당한 해결책을, 실천에 의한 이론의 검증을 통해서 제시한다는 데에서 보편적일 수는 없다. 올리비에 르볼의 지적처럼 서로 양립가능하지 않은 복수의 페даго지 자체가 존재한다는 사실과, 나아가 서로 다른 페даго지들이 서로를 비판하며 보다 더 나은 페даго지라는 것을 논하는 사실 자체가 이를 잘 말해준다.³⁸⁷⁾ 이는 페даго지의 본성을 엄두에 두면 당연한 것이라고 할 수 있다. 교육실천과 교육이론이 교실에서 서로를 포개며 실천 속에 이론을 세워갈 때, 그 실천이론은 결코 하나의 것이 될 수 없기 때문이다. 가령, 프레이리의 『피억압자의 페даго지』는 비판적 리터러시를 강조하지만 거기에는 인종 문제 및 젠더 감수성이 충분하지 않다는 지적이 있고³⁸⁸⁾, 랑시에르는 계몽을 전제로 가르치는 자와 배우는 자의 불평등을 상정하고 있다고 비판한다.³⁸⁹⁾

387) Olivier Reboul, *La Philosophie de l'éducation*, Paris: Presses Universitaires de France, 2012, p. 51.

388) 페미니스트 페даго지의 한 가지 근원은 바로 프레이리의 비판적 페даго지이나(Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward, edited by Robbin D. Crabtree, David Alan Sapp and Adela C. Licon, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2009, p. 3.), 프레이리의 초기 저서는 성차별적이라고(Peter McLaren and Tomaz Tadeu da Silva, "Critical literacy, resistance and the politics of memory," Paulo Freire: A critical encounter, edited by Peter McLaren and Peter Leonard, London and New York: Routledge, 1993, p. 70), 계급과 인종적 억압을 강조할 때조차 인종 내에서의 차이, 가령 흑인 남성과 흑인 여성의 차이 등에 대해서 간과했다고 비판받았다(같은 책에서의 벨 훅스 다음 논문 참조. Bell Hooks, "Bell Hooks speaking about Paulo Freire—the man, his work," p. 147.) 물론 이러한 비판은 비판적 페даго지를 전적으로 배격하는 것이 아니라, '젠더'적 관점에서 비판적 페даго지를 타고 넘어가려는 것이다.

389) 랑시에르는 한 대답에서 프레이리와 같은 비판적 페даго지는 비판과 계몽에 기초한 의식화를 제안하지만, 거기에는 "혁명적 평등을 취하면서 불평등을 합리화하는", "교육에 토대한 진보적인 사회에 대한 생각"의 한계가 있다고 비판했다. Rancière Jacques, 2005, «

어린이철학 도덕교육의 제한점 역시 어린이철학 그 자체가 갖는, 페даго지로서의 본성상 갖는 한계가 있다. 또 다른 한편으로 ‘어린이를 위한 철학’이 그와 경쟁하는 ‘어린이와 함께 하는 철학’과 비교될 때 소외된 지점으로서 한계가 있다. 먼저 페даго지로서 어린이철학 도덕교육에 대한 그 제한점을 논하고자 한다.

우선 어린이철학 도덕교육이 듀이 철학을 수용하고 변용시킨 하나의 혁신적인 도덕프로그램이라는 데 주목하자. 립먼의 어린이철학은 지금까지의 논의에서 확인된 것처럼, 듀이 철학에 의존하고, 이를 변용시켜 ‘의미 발견’이라는 철학적 탐구를 통한 도덕교육에서 정체성을 찾았다.³⁹⁰⁾ 그러나 어린이철학 도덕교육은 우리 도덕교육을 위한 만병통치약이 아니다. 그것은 경쟁하는 여러 페даго지 중 하나로서, 우리 도덕교육이 상대적으로 소외된 지점, 이를테면 학생들에게 보다 더 합당한 판단 능력을 함양시키고자 할 때 고려할 수 있는 유의미한 접근이다. 그러나 그것이 그 밖의 모든 것을 대신하거나 포괄할 수는 없는 것이다. 모든 페даго지는 그 고유한 성격과 방법론을 갖고 있어서, 어린이철학 도덕교육 또한 불가피한 소외된 지점이 있을 수 있고, 그 소외된 지점을 고려하기 위해서는 또 다른 페даго지가 필요할 것이다. 실제로 철학적 탐구공동체는 탐구적 대화에 공동으로 참여하기를 기대하는데, 듣기와 말하기라는 의사소통 중심의 도덕교육에서는 아무래도 말하기와 논리적 추론 능력이 부족한 학생들은 소극적일 수도 있기 때문이다. 우리는 주변부의 목소리를 보다 잘 고양시킬 수 있는 또 다른 페даго지를 고려할 수도 있을 것이다.³⁹¹⁾

L'actualité du Maître ignorant : entretien avec Jacques Rancière, réalisé par Andréa Benvenuto, Laurence Cornu et Patrice Vermeren à Paris le vendredi 24 janvier 2003 », *Le Télémaque*, no 27, p. 33. 지적 불평등을 근원적인 지적 평등으로 돌리기 위해 랑시에르는 프랑스의 조셉 자코토의 ‘무지의 교사’를 호명한다. 자코토는 지성의 평등에 기초한 ‘자코토 방법’을 제시했는데 이에 대해서는 다음 참조. 박찬영(2017), 『페даго지를 위하여』, 199-201쪽.

390) 그렇다면 어린이철학은 그 밖의 다른 철학을 원용하여 제시될 수 있는 것이 아닌가, 하는 의문이 가능할 것이다. 다시 말해 립먼의 어린이철학이 영미어린이철학이라고 한다면, 대륙철학이나, 동아시아 철학에 기초한 어린이철학의 전개도 가능할 것이다. 그리고 그러한 페даго지가 강조하는 내용과 접근방법은 또 다른 것일 수도 있을 것이다. 이러한 비판에 대해서는 다음을 참조. 박찬영(2008), 「제7장. 립먼 어린이철학에 대한 비판 I - 『해리』를 중심으로」 및 「제9장. 우리 어린이철학을 위한 가능성 탐색」, *op. cit.*

391) 그러나 페미니스트 페даго지는 교실 속의 수직적인 권력 구조에 이의제기하고, 주변부 학생들에게 목소리를 낼 수 있도록 권력부여하는 점에서, 어린이철학과 통약가능한 지점이 더 많다(박찬영, 「철학적 탐구공동체를 통한 도덕과 양성평등교육 모델 탐구」, *op. cit.*, 176-189쪽.). 다만, 어린이철학의 규제적 이념이 합당성과 민주주의에 있는 데서, 말하기와 논증 중심적인 공적인 대화를 강조할 때, 이에 능동적으로 참여하지 못하는 이들이 탐구적 대화에 소극적일 수 있다는 것이다. 이 지점을 적극적으로 고려한 것이 페미니스트 페даго

우리는 합리적 절차 및 합당성의 이념과 달리, 주체의 도덕적 능력을 기르고, 타자와의 적절한 관계를 만들어가는 또 다른 페다고지를 생각해볼 수도 있다. 가령, 전혀 다른 방식의 전통적 페다고지인 동아시아 전통의 성리학의 ‘경’이 그러하다. ‘경’은 오늘날 되살릴 수 있는 유효한 페다고지 중 하나가 될 수 있을 것으로 필자는 생각한다. 주자의 도덕 교육은 ‘명명덕’, ‘재신민’, ‘지어지선’이라는 3강령을 목표로 하며, 이를 이루기 위한 방법으로 8조목을 두었다. 이 방법을 크게 나누면 거경과 궁리로 요약되는데, 이 둘은 주자 공부에 필수불가결한 두 가지 일로서 변증법적으로 서로를 밀고 간다.³⁹²⁾ 다만 그 공부 순서로는 주자는 궁리, 치지를 강조했지만³⁹³⁾, 중요성 차원에서는 거경이 앞선다.³⁹⁴⁾ 여기서 경은 독특한 신체-마음 존재론에 기반하고 있는데, 주자는 ‘신체/마음’에 토대하여, 특히 ‘정제엄숙’을 권장한다. 우리 마음이 드러난 곳이 신체이기 때문에, 물론 그 신체는 이미 우리 마음을 함축한다는 의미에서 공부 대상은 ‘정제엄숙’, 즉, ‘몸가짐을 바르게 하고 사려를 가지런히 하는 것’이다.³⁹⁵⁾ 주자의 경은 ‘신체/마음’ 차원에서도 전개되는데, 신체를 돌보는 것은 내면을 위한 것이고, 내면에 대한 돌봄은 반드시 신체의 돌봄과 뗄 수 없는 방식으로 진행된다.³⁹⁶⁾ 경의 페다고지는 어린이에게 쇄소옹대진퇴지절과 같은 소학의 실천을 요구하며, 그 과정에서 정제엄숙은 자기 배려로서 내 마음의 ‘중(中)’을 함양한다. 그러나 정제엄숙이 기른 중(中)의 목적은 이후 타자와의 만남을 적절하도록 가능하게 하는 데 있다(和)는 의미에서, 타자를 위한 것이기도 하다. 정제엄숙은 마치 철학적 탐구공동체가 타자에 대한 존중과 배려, 협력의 덕을 체화시키게 하듯이, 주체와 타자 모두에 대한 배려와 성실, 절제를 일상에서 일어나게 한다. 그러나 경의 페다고지에서는 논리적 추론이나 의사소통의 능력을 강조하지 않는다. 거기서는 철학적 탐구공동체에서 소외될 수 있는, 논리와 추론에 능하지 못한 주변부 아이들의 문제 같은 것이 근원적으로 발생하

지이다.

392) 『朱熹集』 卷四十九六, 「答王子合<遇>1」. 2354쪽. “所諭變化氣質, 方可言學, 此意甚善. 但如鄙意, 則以爲惟學爲能變化氣質耳. 若不讀書窮理主敬存心, 而徒切切計較於今昨是非之間, 恐其勞而無補也.”

393) 『朱子語類』 卷第九 「學三 論知行」. 148쪽. “知·行常相須, 如目無足不行, 足無目不見. 論先後, 知爲先; 論輕重, 行爲重”

394) 『朱熹集』 卷六十四, 「答趙民表」, 3374쪽. “然欲從事於此, 要須屏遠外好, 使力專而不分, 則庶乎其進之易耳.”

395) 『朱子語類』 卷十二 「學六 持守」. 211쪽. “持敬之說, 不必多言. 但熟味 “整齊嚴肅”, “嚴威儼恪”, “動容貌, 整思慮”, “正衣冠, 尊瞻視.”

396) 박찬영, 「주자의 ‘거경居敬’에 대한 메를로-퐁티의 신체론적 해석」, 한국동양철학회: 『동양철학』 제50집, 2018.

지 않는다. 게다가 경의 페다고지는 궁극적으로 ‘선의 공동체’를 목표로, 주체와 타자에 대한 또 다른 방식의 배려를 추구하면서 철학적 탐구공동체의 실천 형식처럼 교실 속의 제한된 시간이 아니라, 일상 자체를 공부 대상으로 삼는 의의도 있다.³⁹⁷⁾ 다시 말해, 각각의 페다고지는 그 고유한 특징이 있다는 것이다. 그것은 거꾸로 말하면 어린이철학 도덕교육은, 듀이 철학에 의존한 철학함으로서의 페다고지라는 점에서 의의가 있지만, 그것이 갖는 장점은 거기에서 소외된 도덕적 문제의식과 방법이 존재할 수 있다는 점에서 제약을 가지게 된다고 말할 수 있다.

같은 맥락인데 범주로서 ‘어린이철학(Child Philosophy)’의 관점에서³⁹⁸⁾, ‘어린이를 위한 철학’의 제한점을 논할 수 있다. ‘어린이철학(Child Philosophy)’ 내에서 경쟁하는 페다고지로서 어린이철학은 둘로 나뉜다. 하나는 지금까지 논해 온 어린이철학 도덕교육의 그 ‘어린이를 위한 철학(Philosophy for Children)’이고, 다른 하나는 ‘어린이와 함께 하는 철학(Philosophy with Children)’이다. 후자는 전자에 비해 페다고지로서의 영향력이 부족하지만, 어린이를 위한 철학이 페다고지로서 갖고 있는 소외된 지점을 확인해 주기에는 그 의미가 부족하지 않다.

어린이와 함께 하는 철학은 어린이를 위한 철학과 같이 어린이의 철학적 능력을 전제로 한다. 어린이와 함께 하는 철학은 어린이와 함께 자유로운 철학함을 가능한 한 최대한으로 추구한다. 그 때문에 그것은 특정 교재를 갖고 있지 않다. 가령, 어린이와 함께 하는 철학의 대표자이라고 할 수 있는 매튜스는 이야기 중의 일부분만 갖고 수업에 들어가거나³⁹⁹⁾, 아이들의 질문 하나로 철학적 대화를 끌고 간다. 가령, 매튜스는 자신의 책 『철학과 어린이』(*Philosophy and the Young Child*)의 첫 부분에 나오는, “아빠, 어떻게 우리는 모든 게 꿈이 아니라고 믿을 수 있어요?”라는 팀의 물음에 답해보게 하면서 철학함을

397) 박찬영, 「주자의 敬 : 일상의 철학을 위한 공부론」, 새한철학회: 『철학논총』, 45권 3호, 2006.

398) 여기서 범주로서 ‘어린이철학(Child Philosophy)’은 철학이자 페다고지로서의 어린이철학(Philosophy for Children)을 의미하지 않는다. ‘어린이철학(Child Philosophy)’은 어린이를 위한 철학, 어린이와 함께 철학, 그리고 아동기에 대한 성찰로서의 아동기 철학으로 범주화하고자 시도한 결과물이다. 다음 참조. 박찬영, 「범주로서 어린이철학의 가능성」, 새한철학회, 『철학논총』 제50권 제4호, 2007.

399) 이를 매튜스는 ‘이야기 발단 기법(story beginning technique)’이라고 명명한다. 아이들은 이야기 속 주인공이 타고 있는 배가, 85%가 교체된 횡범선이라는 것을 알게 되면서, 그것이 가장 오래된 횡범선이라고 할 수 있을지 토론한다. 아이들은 탐구적 대화 과정에 배 대신에, 자전거, 자동차, 몸의 세포를 유비시켜 논하기도 한다. Gareth B. Matthews, *op. cit.*, p. 6.

진작시킨다.⁴⁰⁰⁾ 매튜스의 어린이와 함께 하는 철학에서는 ‘철학함’이 중심에 있어서, 어린이를 위한 철학에서처럼 이야기 텍스트와 같은 교과서와 교사용 지도서를 구축할 필요가 없다.

그러나 이러한 편의성은 평균 이상으로 철학함을 이끌 수 있는 교사의 탁월한 철학적 능력을 요구한다. 게다가 실제로 립먼의 지적처럼, ‘어린이와 함께 하는 철학’은 어린이를 위한 철학만큼 페다고지로서 체계적이지 못한 것도 사실이다. 립먼은 어린이와 함께 하는 철학을 어린이를 위한 철학의 파생물(small offshoot)이라고 비판하는데, 이러한 비판에는 어린이와 함께 하는 철학에는 철학 교과서인 이야기 텍스트가 존재하지 않고, 세련된 철학적 탐구공동체가 부재하다는 인식이 들어 있다. 주지하듯 립먼의 어린이를 위한 철학은 어린이철학자를 만들려는 것이 아니라, 합당성과 민주주의 이념에 입각하여 협력과 신뢰의 공동체에서 탐구적 대화를 수행하며 어린이의 다차원적 사고를 발달시키려는 것이 일차적 목적이다.⁴⁰¹⁾

립먼의 어린이철학은 합당성과 민주주의라는 규제 이념 아래, 이야기 텍스트와 철학적 탐구공동체라는 매력적인 방법론을 확보하면서, 듀이 철학을 수용하고 변용시킨 우리 시대의 영향력 있는 ‘페다고지’임에 틀림없다. 그러나 이 모든 사실을 인정한다 하더라도 립먼의 교과서인 이야기 텍스트를 빌리지 않고서, 또한 철학적 탐구공동체의 테크닉을 구사하지 않고서 탐구적 대화를 효과적으로 수행할 수 있다고 한다면, 어린이와 함께 하는 철학을 두고 단순히 어린이철학의 파생물이라고 쉽게 주장할 수는 없을 것이다. 어린이와 함께 하는 철학이 기성의 철학교과서와 교육과정에 자유로우면서 어린이철학의 이상인 ‘철학함’을 실현해 낼 경우, 립먼의 비판은 부적절할 수도 있기 때문이다.⁴⁰²⁾

필자가 어린이와 함께 하는 철학의 유의미성과 테크닉의 소박함 등을 거론하는 것은, 그것이 어린이를 위한 철학보다 낮거나 못하다는 것을 말하기 위해서가 아니다. 어린이를 위한 철학의 페다고지적 의의가 아무리 크다 하더라도, 그것이 페다고지인 이상 불가피한 제한점도 있다는 것을 강조하기 위해서 이에 어린이와 함께 하는 철학을 대별시키고자

400) *Ibid.*, p. 17.

401) Saeed Naji, “An Interview with Matthew Lipman,” *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Vol. 17, No. 4, 2004, p. 23.

402) 이상의 ‘범주로서 어린이철학’ 내에서의 어린이를 위한 철학과 어린이와 함께 하는 철학의 페다고지 차원의 비교는 다음을 정리한 것이다. 박찬영, 「범주로서 어린이철학의 가능성」, *op. cit.*, 30-35쪽.

하였다. 요컨대 어린이철학, 즉 어린이를 위한 철학은 어떤 결함이 있어서 한계를 갖는 것이 아니라, 듀이 철학을 적극적으로 원용하고 변용시킨, 합당성과 민주주의 이념을 지향하는 도덕교육 페다고지로서의 강점을 충분히 가지지만, 그것은 그 밖의 도덕적, 시민적 덕을 함양케 하는 또 다른 방식의 페다고지들의 의의를 모두 포괄할 수는 없다는 점에서 제한적이라 평가할 수 있을 것이다.

2. 한국 도덕교육에 대한 어린이철학 도덕교육론의 시사점

2007 개정 교육과정 이후 한국 도덕과 교육의 성격과 목표, 내용 및 교수·학습방법에는 적지 않은 변화가 일어났다. 생활 영역 확대법에서 가치 관계 확장법으로의 전환은 여러 학회 및 단체들이 공적 심의를 통해 학제적 접근을 시도한 결과 중 하나이다. 그러나 그 때에도, 그 이후에도 도덕과 성격과 목표의 타당성 논의는 재론을 요했고, 기본원리 및 개선방향에서도 더 논의해야 할 점이 발생했다. 어린이철학 도덕교육론의 관점에서 우리나라 초·중등 도덕과 교육에 대해 전할 수 있는 제언은 도덕과 교육의 주된 소의지점, 즉 통합성의 결여에 놓여 있다. 그러나 이러한 비판과 무관하게, 놀라운 것은 2015 개정 교육과정에서는 ‘윤리적 탐구’ 및 ‘고차적 사고’, ‘탐구공동체’와 같은 사고와 방법론, 철학함으로서의 도덕교육론의 기본 개념이 중등 도덕과 교육에 한에서 강조되고 있다는 것이다. 철학함으로서의 도덕교육의 가능성과 현실성을 살필 수 있는 2015 개정 교육과정을 중심으로 한국 도덕교육에 대한 어린이철학 도덕교육론의 시사점을 살피고자 한다.

1) 초등 도덕과 교육에 대한 시사점

(1) 도덕과 교육의 성격과 목표에 대한 재성찰

2007 개정 도덕과 교육과정의 출현 이면에는 전대미문의 배경이 있다. 지난 6차와 7차 도덕과 교육과정은 국정도서편찬위원회 책임 아래에서 연구가 이루어졌지만, 2007 개정 도덕과 교육과정 개발 작업에서는 이와 관련한 연구단체와 기관의 공동 노력으로 건설적인 대안을 찾기 시작한 것이다. 그 중 하나가 생활 영역 확대법에서 가치 관계 확장법으로의 전환인데, 이는 여러 학회 및 단체들이 공적 심의를 통해 학제적 접근을 시도한

결과 중 하나라고 할 수 있다. 2007 개정 도덕과 교육과정이 만들어질 때 도덕과 교육에는 네 가지 핵심 쟁점이 있었다. 쟁점은 보편윤리와 특수윤리의 관계 설정, 학제적 접근의 방식, 정치 및 통일교육 영역을 도덕과에 포함시킬지 여부, 사회화와 도덕적 자율성 비중 논의를 중심으로 일어났다. 이러한 쟁점 사안들은 우리나라 도덕과 교육의 성격에 대한 그간의 고민을 잘 반영한다. 그 동안 실시되어 온 정치사회화의 영역을 배제하여 윤리학에 바탕을 둔 도덕과 교육의 정체성을 찾을 것인지의 문제나, 사회화와 도덕적 자율성 중에서 어느 것을 어느 정도로 강조하여 도덕과 교육에서 추구할 것인지의 문제는 같은 맥락의 고민이었다. 보편윤리와 특수윤리의 관계 성찰 역시 이 맥락의 연장선에 있다. 우리의 사회적, 문화적, 도덕적 삶의 특수한 형식을 어떻게 존중하고 보다 더 낮게 만들어 갈 것인가를 고민할 때 나타나는 논의이기 때문이다. 아마도 이들 쟁점 중 도덕과 교육으로서의 제일의 핵심 사안은 사회화와 도덕적 자율성의 비중 논의에서 찾아야 할 것이다. 왜냐하면 그것은 도덕과 교육의 성격 논의와 직접적으로 맞닿아 있을 뿐만 아니라, 보다 더 나은 도덕과 교육을 위해 내재적으로 그것의 기본원리에 대한 성찰에서 시작해야 하기 때문이다.⁴⁰³⁾

이상과 같은 문제의식 아래의 구체적인 반성은 이미 오래 전에 제시되었다. 정창우는 2007 개정 도덕과 교육과정 개발과정에서 나타났던 여러 핵심 쟁점을 정리하고, 이를 다스릴 수 있는 도덕과 성격에 관한 논의의 기본원리를 제시한 바 있었다. 그것은 통합성, 균형 및 조화 및 정체성이었다. 즉, 지·정·의의 통합적 인성을 갖출 수 있는 통합적 도덕교육, 도덕적 자율성과 사회화, 보편윤리와 특수윤리의 극단적 대립이 아닌 균형과 조화의 길, 사고력 교육과 함께 도덕적 감수성을 갖추는 도덕과의 정체성이 기본원리로서 요청되었다.⁴⁰⁴⁾ 필자는 2007 개정 도덕과 교육과정의 성격에 대한 정창우의 비판적 성찰과 그 기본원리라는 산물이 이후 개정 교육과정에서도 유의미한 준거 틀이 된다고 생각한다.

그런데 정창우가 제시한 기본원리는 어린이철학 도덕교육론의 관점에서도 적극적으로 받아들일 수 있을 뿐만 아니라 부합되는 것이기도 하다. 즉, 통합성의 원리는 어린이철학이 견지하는 인지적, 정서적 사고의 통합, 신체와 정신의 불가분리의 관계, 도덕적 상상력으로서의 합당한 판단 능력 개발과 통약가능하다. 나아가 균형과 조화의 원리로서 제시된

403) 정창우, 「제2장. 미래지향적인 도덕과 교육과정의 실제」, 『도덕과 교수·학습방법 및 평가』, 경기: 인간사랑, 2013, 21-24쪽.

404) *Ibid.*, 30-33쪽.

도덕적 자율성과 사회화는 어린이철학이 갖는 도덕의 개인적 차원과 사회적 차원의 동시적, 병행적 발달과 부합된다. 철학적 탐구공동체가 갖는 도덕적 인성과 시민적 인성을 기르는 방법론적 의미는 균형과 조화의 원리가 개인적, 사회적 차원의 도덕교육으로 드러난 것이기 때문이다. 끝으로 통합성 원리와 기조를 같이 하는 정체성 원리는 도덕적 덕이 인지적 차원의 판단뿐만 아니라 도덕적 감수성까지 아울러야 한다는 의미에서, 어린이철학 도덕교육의 다차원적 사고의 지향과 일치한다. 왜냐하면 어린이철학 도덕교육론에서 강조하는 사고력 교육은 좁은 의미의 인지적 사고를 의미하는 것이 아니라, 비판적, 창조적 사고와 함께, 감정이입적 사고, 평가적, 규범적, 행위적 사고의 특징을 갖는 배려적 사고까지 포함하기 때문이다.

그러나 문제는 2007 개정 도덕과 교육과정 이후, 2015 개정 도덕과 교육과정에 이르기까지 도덕과 성격과 내용체계, 그리고 교수·학습방법에서는 어린이철학 도덕교육의 관점에서는 말할 것도 없고, 정창우가 제시한 기본원리의 요구조차 때때로 놓치고 있다는 것이다. 최근 2015 개정 도덕과 교육과정에 한정해서 말하면, 개정 의의가 없는 것은 결코 아니다. 2015 개정 도덕과 교육과정은 인성 교육을 보다 더 분명히 하고 구체적으로 방향을 지웠다는 데 의의가 있다. 도덕과를 “학교 인성 교육의 핵심 교과”로 강조한 것은 2009 개정 도덕과 교육과정에서도 제시된 것이지만, 성실, 배려, 정의, 책임 등 인성 교육의 기본요소를 확보하여 개체 중심의 보편적 인성뿐만 아니라 시민적 차원의 인성까지 포괄하고자 했던 것은 의의라고 할 수 있다. 그럼에도 최근의 2015 개정 도덕과 교육과정이 그 성격에서 한계를 나타내고 있다는 것도 엄연한 사실이다. 왜냐하면 불분명한 개념과 문제를 적지 않게 노출시키고 있기 때문이다. 2015 개정 도덕과는 인성 교육의 핵심 교과로서, “도덕적인 인간과 정의로운 시민이라는 중첩된 인간상”을 제시하고 있지만, 중첩된 인간상의 한 축을 ‘정의로운’ 시민에 둔 것은 인성교육의 내포를 스스로 축소시킬 수 있는 문제가 있다.⁴⁰⁵⁾ 도덕과는 인성과 그 핵심 역량을 효과적으로 함양할 수 있는 인

405) 도덕적 인간과 정의로운 시민과 같은, 인간 존재의 도덕적, 시민적 차원의 관계에 대한 논의는 오래되었다. 아리스토텔레스의 좋은 사람과 좋은 시민의 담론이 이를 잘 말해준다. 인간의 영혼 갖는 이성적인 부분 중 학적 인식이 아니라 행위를 그 대상으로 삼은 지적 탁월성, 곧 프로네시스와 함께, 영혼의 비이성적인 부분을 대상으로 하는 도덕적 탁월성은 좋은 사람의 품성을 가능하게 한다(『니코마코스윤리학』, 1106b39-1107a18). 시민의 탁월성 역시 영혼이 갖는 이성적 부분과 비이성적 부분이 치자와 피치자의 탁월성에 전개된 것으로, 선견지명, 곧 프로네시스 소유 여부로 이들은 나뉘며, 좋은 시민을 구성하는 치자와 피치자의 탁월성은 다를 수밖에 없다(『정치학』, 1277a12-a20). 그러나 아리스토텔레스에게 좋은 사람과 좋은 시민의 관계는 다시 정체와 관련되어 있다는 점에서 이중적이다. 다시 말해, 특수한 경우, 곧 최선의 정체에서는 양자는 일치할 가능성이 있기 때문에, 결국, 이들

성 교육의 주관 교과로서, 그리고 핵심 교과로서 명시했음에도, 인성의 한 가지 축을 용기, 정의, 인권, 평화, 생태를 아우르는 시민적 인성이 아니라, 정의로운 시민으로 제한을 둔 것은 이후 도덕적 인성과 시민적 인성의 중첩 영역을 축소시킬 수밖에 없는 문제를 낳는다. 정의로운 시민보다는 ‘좋은 시민’이 더 나왔을 것이다. 이와 같은 개념 문제는 다른 몇 가지 표현에서도 나타난다. 2015 개정 도덕과는 그 성격에서 인성 교육의 핵심 교과임을 밝히면서, 다른 한편, “‘도덕함’의 시간과 공간을 제공하는 교과”⁴⁰⁶⁾로서의 성격이 제시되었다. ‘도덕함’에 대해 도덕과 교육의 성격에서는 별다른 메시지를 주지 않고 있다. 이렇게 도덕과 교육의 성격에서 정당화되지 못하는 개념들이 적지 않게 등장하는 것은, 도덕과 교육의 규제 이념이 존재하지 않은 것을 방증하는 것일 수 있다.

(2) 초등 단계에서의 윤리적 탐구의 요청

흥미롭게도, 한편에서는 2007 개정 도덕과 교육과정 이후에 대해서, ‘철학함’의 관점에서 재평가가 나오기도 한다. 한국 도덕과 교육에 대한 어린이철학 도덕교육의 제언을 제시하기 전에 먼저 다음 연구자의 목소리를 들어볼 필요가 있을 것 같다. 왜냐하면 그는 아래 인용문에서, 우리 도덕과 교육과정이 어린이철학 도덕교육이 표방하는 철학함으로서의 도덕교육을 적극적으로 요청해 왔던 것처럼 말하고 있기 때문이다.

수신 교과의 역사를 이어받은 오늘의 도덕 교과는 일제 식민지 치하에서 식민지 백성으로서의 노예적 도덕성을 기르는 일을 하기도 했고, 유신쿠데타로 상징되는 박정희 독재 정권 치하에서 그 정당성을 상실한 유신을 찬양하는 오욕의 역사를 지니고 있다. 더 나아가 광주 민주화 운동을 군홧발로 짓밟고 들어선 전두환 군사정권 시절에는 이른바 국민정신교육이라는 이름으로 군부독재를 정당화하는 일익을 담당하기도 했다. 그런 오욕의 기억이 오늘날까지 이어지면서 도덕교과를 중심으로 하는 도덕교육의 정당성과 성과에 대한 부정적인 평가가 엄존하고 있고, 도덕교육 전공자들인 우리는 이 사실에 깊은 책임감을 통감하고 있다. 그러나 과연 그런 역사적 오류만으로 도덕교과의 정당성과 실효성 자체가 송두리째 부정될 수 있는 것일까?

은 “현실 정체에서는 다르지만 최선의 정체에서는 같다”(김상돈, 「아리스토텔레스의 ‘좋은 인간’과 ‘좋은 시민’의 관계」, 서울대학교 박사학위논문, 2007, 352쪽).

406) 교육부, 『도덕과 교육과정』, 교육부 고시 제2015-74호 【별책 6】, 3쪽. 그 구체적인 의미는 다음과 같다. “학문적 탐구로서의 윤리학 공부나 윤리 사상에 관한 지적 이해를 넘어서서 한 사회에서 작동하고 있는 도덕 현상에 대한 민감성에 기반을 둔 관심과 분석, 그 도덕 현상과의 상호작용을 통해 개인 내면에서 작동하는 도덕성에 관한 성찰과 실천 과정 자체를 의미하는 개념이다.”(같은 책, 4쪽)

도덕교육은 궁극적으로 독자적으로 도덕 주체의 자율적인 도덕 판단 능력과 실천 성향을 길러주는 것을 목적으로 삼는다. 자신의 삶의 의미를 스스로 설정하거나 발견해 나가면서 그것이 실천적 영역으로까지 확장될 수 있게 하는 실천력까지 길러주는 것을 목표로 한다는 것이다. 그러나 우리는 도덕교육이 그 과정 중 하나로 한 사회에 존재하는 보편적이면서도 특수한 가치들에 익숙해지게 하는 도덕 사회화를 동시에 설정해야 한다는 점에도 충분히 유의할 필요가 있다. 그렇지 않은 경우 한 개인의 도덕성 기반이 형성될 수 없을 뿐만 아니라, 정체성 형성을 저해하는 결과를 빚을 것이기 때문이다. 다만 이러한 도덕사회화는 그 과정 안에 이미 비판적이고 반성적인 사회화를 포함하면서 궁극적인 자율적 도덕성 형성으로 이어질 수 있을 때에야 비로소 온전한 정당화 근거를 지닌다는 점에 대해서도 우리는 유의해야 한다.

그런 점에서 우리의 도덕 교과는 도덕 사회화를 전제로 하는 도덕교육뿐만 아니라, 그 과정에서 형성되는 관습적 도덕성에 대한 비판적 성찰과 역사 속에서도 이미 ‘이미 2007 개정 교육과정’을 기점으로 삼아 철학교육의 내용이 적극적으로 도입되고 있다. 이제 우리에게 남은 과제는 그 ‘도덕 사회화’와 ‘자율적 도덕성 발달’이라는 도덕교육의 두 목표 사이의 역설을 철학교육을 매개체로 삼아 보다 적극적으로 극복하는 일과 유교문화권에서 채택하고 있는 도덕 교과적 접근에 대해 그 의미와 한계를 객관적이고 정당하게 평가하는 일이다.⁴⁰⁷⁾

필자는 도덕교육의 목적은 한편으로 도덕 주체의 판단 능력과 실천 성향을 길러주고, 다른 한편으로는 사회화도 고려해야 한다는 인용문의 주장을 건전한 상식으로 받아들이는 것이다. 정창우가 제시한 기본원리도 이러한 문제의식을 공유하고 있다. 보편윤리만큼 특수윤리도 명시되고, 고려되었어야 한다는 것도 마찬가지로 타당한 제언이다. 그런데 우리가 위 인용문에서 특히 주목하는 것은 마지막 문단에 있다. 2007 개정 도덕과 교육과정 이후 철학교육의 내용을 적극적으로 도입했고, 앞으로 우리에게 주어진 과제는 ‘사회화’와 ‘도덕적 자율성’의 목표가 갖는 역설을 철학교육을 통해서 극복하겠다는 것이다. 지금까지 필자는 어린이철학 도덕교육이 듀이 철학의 수용이자 변용으로, 철학적 탐구공동체와 이야기 텍스트라는 방법론을 통해 도덕적 판단 능력뿐만 아니라, 도덕적 상상력, 감정이입과 정서적 측면의 배려적 사고까지 함의한 트랜스액티브 사고임을 제시하고자 했는데, 이러한 문제의식에서 사회화와 도덕적 자율성의 모순을 극복할 수 있는 철학교육을 고려해야 한다는 위 박병기의 주장에 필자는 심분 공감한다.

그런데 문제는 2007 개정 도덕과 교육과정 이후 철학교육의 내용을 적극적으로 도입했다고 하지만, 초등 도덕과 교육과정에서 그러한 전거를 찾기 쉽지 않다는 것이다. 2007 개정 도덕과 교육과정은 물론, 최근 2015 개정 도덕과 교육과정에서도, 필자는 초등 도덕

407) 박병기, 「역자 서문」, 『근대 학부 편찬 수신서』, 서울: 소명출판 2012, 5-6쪽.

과 교육과정에서 철학교육의 내용을 받아들인 흔적을 찾기 어렵다. 다만, 눈 밝은 이들은 철학함으로서의 도덕교육이 완전히 부재한 것은 아니라는 단서를 찾아낼 수 있다. 가령, 초등 도덕과 내용체계의 기능 가운데 ‘도덕적 판단 능력’을 상위에 두고, 하위 기능에 ‘행위 결과 도덕적으로 상상하기’를 둔 것은, 마크 존슨의 도덕적 상상력, 듀이의 상상력, 어린이철학의 도덕적 상상력 개념을 응축시켜 놓은 것으로 보아도 좋을 지점이다. 도덕적 판단 능력과 도덕적 상상력 기르기를 강조한 것은 어린이철학의 주된 목표 중 하나로서, 어린이철학 도덕교육의 존재 근거이기도 한 것이다. 그러나 초등학교 도덕과 내용체계에서 강조하는 기능은 대체로 ‘도덕적 자아정체성’과 ‘도덕적 습관화’에 치중하고 있으며, 타인과의 관계에서 적극적인 의사소통능력 기능 향상 대신에, ‘도덕적 대인 관계 형성능력’의 하위 기능으로 ‘경청 · 도덕적 대화하기’로 그치고 있다. 중학교 도덕 내용체계에서 상위기능으로 소개한 ‘고차적 사고’가 초등 도덕과에서는 언급되지 않는데, 이는 초등 도덕과 내용체계에 어린이철학 도덕교육의 내용이 전무하다고는 할 수 없지만, 엄밀히 말하면 어린이철학은 수용과 배제가 원리 없이 상충된 채 존재하고 있다고 해야 할 것이다.

그러나 립먼 등 어린이철학 도덕교육론의 관점에 따르면, 초등 중, 고학년은 윤리적 탐구를 초보적으로 시도하기에 적절한 학년이다. 어린이철학 페даго지를 고안한 립먼을 위시로, 어린이철학 연구자들은 적지 않게 아동기에 대한 철학을 병행해 간다. ‘페даго지로서 어린이철학’은 어린이철학(Philosophy for Children)과 ‘어린이와 함께 하는 철학’(Philosophy with Children: PwC)으로 진행되지만, 어린이 이념, 혹은 아동기에 대한 철학적 성찰을 진행하는 아동기 철학(PoC)은 하나의 철학으로서, 그리고 페даго지로서 어린이철학과 긴밀하게 연결되어 이를 뒷받침한다. 실제로 어린이철학과 어린이와 함께 하는 철학을 각각 대표하는 립먼과 매튜스는 페даго지로서 어린이철학을 한 것만큼 오래도록 아동기에 대한 철학을 해 왔다. 그들은 어린이가 추론할 수 있는지, 혹은 그런 권리를 갖고 있는지, 어린이가 윤리적 탐구에 참여할 수 있는지, 어린이의 사고는 어른의 사고와 다른지, 다르다면 어떤 방식으로 다른지, 혹은 어린이의 권리는 몇 세부터 인정될 수 있는지, 아동기와 성인기의 구획은 가능한지, 가능하다면 어떤 기준으로, 어떻게 정당화될 수 있는지 등을 묻는다. 어린이철학 연구자들의 실천적 경험에 따르면, 윤리적 탐구는 중학교 이상의 학생들만 사용할 수 있는 것이 결코 아니다. 립먼은 『뉴스』에서처럼 초등학교 5-6학년은 말할 것도 없고, 그보다 더 이른 시기에서 윤리적 탐구가 가능하고, 탐구를 해야 한다고 제안한다. 필자 역시 이러한 관점에서 초등 도덕과에서도 윤리적 탐구를

요청하며, 철학교육의 내용과 방법을 도입할 필요가 있다고 생각한다.

우리 초등 도덕과 교육에 어린이철학을 도입해야 하는 내재적 이유는, 도덕적 사회화와 도덕적 자율성이라는 도덕의 두 가지 목표를 고려할 때 이를 가능하게 하는 통합적 도덕교육이라는 데 있다. 어린이철학의 규제 이념이 합당성과 민주주의에 있다는 것을 염두에 두면, 우리의 도덕과 교육은 철학적 탐구공동체를 통해서 합당한 판단 능력에 기초한 자율적 도덕성을 기르고, 다른 한편으로는 도덕적 인성뿐만 아니라, 시민적 인성을 갖추게 해야 한다는 것이다. 또한 지금처럼 적은 수업 시수 속에서 도덕과 교육을 꾸려가야 할 경우, 페даго지로서 어린이철학은 불리한 상황을 타개할 한 가지 실천적 해법을 제공한다. 립먼이 명시하였듯이 어린이철학은 단순한 사고기술 함양이 아니라 도덕교육을 위해 고안되었다.⁴⁰⁸⁾ 다시 말해 어린이철학은 철학함으로서의 도덕교육으로, 어린이철학 방법론도 도덕교과를 위해 마련된 테크닉이라는 점에서 도덕과 교육이 핵심교과이다. 도덕과 교육이 그 밖의 교과 활동을 인도하며 통합할 수 있는 것은, 어린이철학이라는 페даго지 본성에 근거하고 있다. 페даго지 차원에서 도덕교과를 페даго지를 실천할 수 있는 핵심교과로 삼고, 그 밖의 교과 및 비교과활동을 인도하여 도덕과 교육의 우산 아래에 두어 도덕과 교육의 통솔 아래에 그 밖의 교육을 유기적으로 묶어낼 수 있다. 뒤르캄의 말처럼, 페даго지는 실천이론으로서 교실교사가 도덕과 교과 이외의 상황 속에서도 문제를 해결하기 위한 이론 역할을 해야 하기 때문이다.

(3) 초등 단계에서의 교수·학습 방법에서의 유기적 통합

우리는 교수·학습 방법의 관점에서 어린이철학 도덕교육이 3종의 방식으로 통합되어 있다고 했다. 어린이철학 도덕교육은 도덕적 사고와 정서, 행위의 통합뿐만 아니라, 사실과 가치의 통합, 도덕적 상상력과 도덕교육의 통합까지 함축한다. 나아가 우리가 강조하는 어린이철학의 통합적 도덕교육은 텍스트에 대한 우리의 시선방식도 바꾸길 기대한다. 어린이철학에서 이야기 텍스트가 강조되는 것은 그것이 단순히 다차원적 사고를 발달시키기 위한 수단이 아니라, 어린이들에 대한 이야기 속 주인공들이 모델링의 대상이 되게 하여, 수단이 곧 목적이 될 수 있도록 만들었다. 어린이철학 도덕교육론은 규제 이념의

408) 모두에 언급한 립먼의 말은 상기하면 다음과 같다. 어린이철학은 “단순히 사고기술의 증진이 아니라 도덕교육의 목적을 위해 유용할 수 있는 어떤 것을 만들고자 하는 계획”의 산물이었다. Matthew Lipman(2008a), *op. cit.*, p. 117.

중요성도 간과해서는 안 되지만, 그것을 가능하게 하는 방법론으로 교과서에 문학 장치를 두었다는 데도 주목해야 한다. 다시 말해, 우리 초등 도덕교과서도 감동을 야기할 문학 장르를 기본으로 할 필요가 있다는 것이다. 그러나 어린이철학 이야기 텍스트가 우리에게 시사하는 것은 단순히 문학적 감동을 주어야 한다는 메시지가 아니다. 어린이철학 도덕교육은 합당성 교육을 위해 탐구적 대화가 이야기 전체에 구현되어 있는데, 공동의 탐구를 학습하는 계기로서도 그 역할을 담당해야 한다. 다시 말해, 초등 도덕과 교과서 역시, 철학을 경험할 수 있도록 그 이야기 속에 ‘탐구적 절차’에 대한 내용을 담아내어야 할 것이다. 우리 초등 도덕교과서의 진술은 탐구가 강조되지 않고, 내용 역시 도덕적 상상력을 크게 열어 놓지 않는다. 이 한계를 어린이철학 이야기 텍스트에서 극복할 계기를 찾아야 한다. 우리 초등 도덕과 교과서도 어린이철학 이야기 텍스트처럼, 등장인물로 하여금 경험 속에서 도덕적 사고를 어떻게 하는지 보여 주고, 탐구적 대화 속에 인지적 측면과 정서적인 측면을 계발하며 도덕적 상상력을 자극할 수 있어야 할 것이다.

초등 도덕과 교과서가 이야기 텍스트의 장점을 반영해야 하듯이, 교실을 철학적 탐구 공동체로 전환시킬 수 있도록 교수·학습 방법 역시 충실한 소개와, 실천할 수 있도록 배려하며 안내해야 할 것이다. 초등 윤리적 탐구를 위해 어린이철학 교과서 『누스』의 일부 내용을 실어서 그것으로 초등 수준의 철학적 탐구공동체의 모델을 안내하는 것도 좋을 것이다. 우리가 학생들에게 도덕적 사회화와 도덕적 자율성 함양을 기대할 때, 한 번의 노력이 아니라 부단히 노력하며 실천하기를 기대하듯이, 하나의 페다고지에 친숙해지기 위해서 교사들 역시 부단한 연수와 공부가 필요할 것이다. 만일 교사용 지도서에, ‘탐구공동체’ 혹은 ‘윤리적 탐구공동체’ 활용으로 교수·학습방법을 제시한다면, 그것은 자전거를 한 번도 타지 않은, 자전거도 없는 학생에게 ‘자전거 타기’를 안내하는 것과 다를없는 무효한 것이다. 하나의 페다고지가 자신의 것이 되기 위해서는 그 또한 부단한 연습과 노력이 필요한데, 충실한 안내가 필요하다.

적어도 초등 도덕과 교육은 어린이철학 도덕교육론을 직접적으로 원용하든, 간접적으로 참조하든, 통합적 도덕교육으로서 구체성을 확보해야 한다는 것이다. 이는 초등 도덕과의 과제만이 아니다. 중등 도덕과 교육 역시 동일한 요구사항이다.

2) 중등 도덕과 교육에 대한 시사점

(1) 학교 급별의 연계성에 대한 반성

중학교 도덕과의 경우, 어린이철학 도덕교육의 제언은 초등과는 조금 다르다. 초등의 경우, 철학교육의 내용과 방법을 수용한 어떤 흔적도 보이지 않기 때문에 초등 윤리적 탐구를 도입할 것을 요청하였지만, 중학교 도덕과 교육은 이미 적어도 개념적으로, 교수·학습 방법적으로 일부 철학교육의 내용이 포함되어 있다. 초등 도덕과와 중학교 도덕과는 상황이 전혀 다른 것이다. 이를 전제로 중학교 도덕 교육에서는, 나아가 2015 개정 ‘생활과 윤리’에서도 철학함으로서의 도덕교육이 보다 더 통합적인 방식으로 전개되기를 요청하는 차원에서 어린이철학 도덕교육의 제언을 할 것이다.

우선 확인할 것은 2015 개정 도덕과 교육과정에서의 급별 목표이다. 다음은 초등학교 도덕과 중학교 도덕의 급별 목표이다.

초등학교 단계에서는 ‘바른 생활’과에서 형성된 인성을 바탕으로 자신, 타인, 사회·공동체, 자연·초월과의 관계에서 자신의 생활을 반성하고 다양한 도덕적 문제를 탐구하며, 더불어 살아가는데 필요한 기본적인 가치·덕목과 규범을 이해하고 도덕적 기능과 실천 능력을 함양한다.

중학교 단계에서는 초등학교 도덕과에서 형성된 가치·덕목 및 규범에 대한 이해와 도덕적 기능 및 실천 능력을 심화하여 현대 사회의 다양한 도덕 문제에 대한 탐구와 삶의 이야기에 대한 성찰을 바탕으로 도덕적 정체성을 구성하며, 배려적인 인간 관계와 정의로운 공동체 및 자연과의 조화로운 관계를 구현하기 위해 적극적으로 참여하고 실천하는 덕성과 역량을 기른다.⁴⁰⁹⁾

초등학교 도덕교육은 도덕적 주체로서 자신을 반성하고 도덕적 문제를 탐구하며, 기본적인 가치·덕목과 규범을 익히는 데 그 목표가 있다. 반면, 중학교에서는 초등학교 도덕과에서 익힌 도덕적 기능과 실천 능력을 심화시켜 도덕적 정체성을 형성하며, 타자와 공동체, 자연과의 관계를 배려적으로, 조화롭게 형성하는 역량을 기르는 데 있다.⁴¹⁰⁾ 초등학교 도덕과에서 익힌 도덕적 역량을 중학교 도덕교육에서 타자와 공동체, 자연과의 관계에서 조금 더 깊고 넓게 심화시켜 전개시키겠다는 점에서, 초등과 중학교 도덕교육의 연속성을 염두에 두고 있는 듯하다. 게다가 초등 도덕과 교육에서도 도덕적 문제의 탐구를 중시하고 있다. 초등 도덕과 교육에 대해 앞서 어린이철학 도덕교육의 관점에서 제언한

409) 교육부, 『도덕과 교육과정』, 5쪽.

410) *Ibid.*, 5쪽.

것도 결국 초등 도덕과에서도 철학함으로서의 도덕교육을 점진적으로 시행해야 한다는 것이었다.

이상의 관점을 견지하면서, 중학교 도덕과 교육에 대해 살펴보자. 우선, 내용 체계에서는 핵심가치, 즉 성실, 배려, 정의, 책임과 그 기능을 대응시키는데, 문제는 기능에 대한 도식적인 배치를 들 수 있다. 가령, 중학교 도덕의 상위 기능 중 하나인 ‘고차적 사고 능력’에 하위 기능으로, 어린이철학의 복합적 사고, 혹은 다차원적 사고를 이루는 ‘비판적 사고, 창의적 사고, 배려적 사고’를 배속시키고 있다. 초등 도덕과 내용체계에는 이러한 상위, 하위 기능이 부재한데, 이는 고차적 사고에 대한 피상적인 이해에 기초한 배치 결과가 아닌가 하고 짐작된다. 우리가 살핀 것처럼, 립먼이 쓴 『교육에서의 사고』 제1판에서는 초등학교도 질성적 사고를 근원적으로 갖고 반성을 인도하고 있으며, 그것은 비판적 사고와 창조적 사고의 고차적 사고로 나타났다. 이후 1995년을 거치면서 고차적 사고는 비판적 사고와 창조적 사고, 그리고 배려적 사고가 더해졌으며, 2003년에 이르러서는 립먼은 ‘고차적 사고’라는 표현을 사용하지 않는다. 주지하듯, 립먼은 비판적 사고, 창조적 사고, 배려적 사고 사이의 트랜스액션을 강조하며, 다차원적 사고 혹은 트랜스액티브 사고라고 명명한다.

립먼에게 비판적 사고, 창조적 사고 및 배려적 사고는 중학교 이상의 어린이에게서 나타나는 사고 유형이 아니다. 그에 따르면, 우리가 사고를 할 수 있는 한, 거기에는 배려적 사고가 정서적, 감정이입적, 평가적, 규범적, 행위적 차원에서 전개된다. 초등학교 3, 4학년 아이들은 책을 읽거나 영화를 보고 감정이입하고, 자신이 아닌 타자의 입장에 서며, 교실에서 바람직하지 않은 말과 행동에 대해서 반례를 제시하기도 하고, 질성적 경험을 반영하여 전교과에 걸쳐 창조적 사고를 보여주기도 한다. 다시 말해, 초등학교 중학년, 고학년 학생도 고차적 사고 혹은 다차원적 사고를 한다는 것이다. 중학교 도덕과에서만 비판적 사고, 창조적 사고, 배려적 사고를 하위 기능으로 명시하고 있지만, 이것이 립먼의 사고 개념을 착실히 살피지 않은 채 옮겨 놓은 것에 지나지 않는 것은 중학교 도덕과의 ‘고차적 사고’가 ‘자신과의 관계’ 영역에만 배속되어 있는 것에서 확인된다. 배려적 사고는 타자와의 관계에서 가능한 것이고, 이는 타인과의 관계에서 강조한 기능인 ‘공감 및 경청하기’ ‘도덕적 정서 능력’, 사회·공동체와의 관계 영역에서 중시한 ‘다양성에 반응하기’ 및 ‘공동체의 일원되기’ 기능을 포괄하는 것이다. 이는 중학교 도덕과는 립먼의 ‘비판적 사고, 창조적 사고, 배려적 사고’를 엄밀하게 이해하지 않은 채, 사용하고 있다는 것을 방증한다.

게다가 앞서 강조한 것처럼, 이는 어린이철학에서 ‘고차적 사고’라는 표현을 지양하고 있으며, 그 대신 다차원적 사고, 트랜스액티브 사고로 제시되고 있다는 것을 간과한 것이기도 하다.

학교 급별의 연계성 차원에서 ‘철학함으로서의 도덕교육’이 동시에 고려되어야 하나, 이상에서 확인한 것처럼 우리 도덕과 교과는 그러지 못했다. 중학교 도덕과에서는 어린이 철학의 개념을 도입하면서 도덕교육에 철학교육을 수용하고자 한 최소한의 문제의식은 있지만, 그 개념들은 도덕과 교과 전체에서 숙고한 것이 아니라, 자신과의 관계 영역에서 ‘고차적 사고’가 강조되었듯이, 철학교육의 하나를 도덕교육으로 끼워 넣어 ‘철학교육을 하고 있다’는 언술적 차원의 요식행위에 지나지 않은 것으로 비판될 수도 있다.

여기서 필자의 제안은 도덕교육을 철학함으로 전부 바꾸라는 것이 아니라, 유효한 도덕교육 폐даго지로서 어린이철학의 내용과 방법을 충실하게 참조하라는 것이다. 어린이철학은 분명 유효한 도덕교육 폐даго지이고, 필자 역시 그 도입을 요청하지만, 그것이 우리 도덕과 교육의 전체가 될 수는 없는 것이다. 왜냐하면 그것은 듀이 철학의 수용과 변용으로서 제시된 도덕교육이라는 점에서 모든 철학교육을 대변하지 않거니와, 폐даго지 자체가 언제나 보편적인 것은 아니라는 점에서 그러하다. 다만, 그럼에도 어린이철학 도덕교육의 필요성에 대해서는 우리 도덕과 교육의 소외 지점인 탐구적 대화와 합당성, 민주주의 이념에 대한 구체적인 방법론의 통합적 결여를 염두에 둘 때, 통합적 도덕교육으로서 어린이철학의 유효성은 의심할 수 없기 때문이다. 게다가 이미 우리 도덕과 교육과정에서는 어린이철학의 내용과 방법을 부분적으로 도입하고 있기 때문에, 어린이철학 도덕교육론을 도입하여 중등 도덕과의 도덕적 탐구에 충실성을 기하고, 초등 도덕과에서도 기초적인 윤리적 탐구를 새롭게 수용할 필요도 있다는 것이다. 우리 도덕과 교육이 칸트 윤리학으로만 점철되어서는 안 되듯이, 그것이 듀이 윤리학과 도덕교육으로만 나아가야 한다는 것도 무리한 요구이다. 적어도 합의될 수 있는 것은, 각각의 논의들을 열린 마음으로, 공동의 구성원들이 협력하고 존중하며 탐구적 대화를 구축해 가야 한다는 것이다.

(2) 어린이철학 도덕교육 관점에서의 ‘생활과 윤리’ 검토

2015 개정 도덕과 교육과정 고등학교 도덕과 일반 선택 과목 중 ‘생활과 윤리’를 다루려는 것은 다름 아닌, 이 과목에서 어린이철학의 방법론인 ‘탐구공동체’ 혹은 팀 스프로드

가 강조한 ‘윤리적 탐구공동체’가 교수·학습방법론에서 강조, 권장되기 때문이다. 또 다른 교과인 ‘윤리와 사상’은 어린이철학 도덕교육론의 관점에서 지적해야 할 것이 많아⁴¹¹⁾, 어린이철학 도덕교육의 문제의식을 적절하게 보여주기 어렵기 때문에 상대적으로 어린이 철학 도덕교육의 문제의식이 들어 있는 ‘생활과 윤리’를 중심으로 문제점을 지적하고, 대안의 논의를 보충하는 식으로 전개하고자 한다.

고등학교 ‘생활과 윤리’는 윤리 문제를 탐구하고, 윤리적 감수성과 판단 능력을 키우며, 윤리적 동기를 내면화하여 공동체에서 윤리적 삶을 잘 살 수 있는 덕을 기르는 것을 목표로 한다.⁴¹²⁾ 그러나 어린이철학의 관점에서 볼 때, ‘생활과 윤리’는 그 성격에서부터, 내용체계, 특히 그 기능 기술에서, 그리고 교수·학습방법과의 관련성에서 한계를 보인다.

앞서 언급한 것처럼, 도덕과 총괄목표에는 성실, 배려, 정의, 책임의 핵심 가치를 내면화하는 것을 목표로 하여, “도덕적 탐구 및 윤리적 성찰, 실천 과정으로 이어지는 도덕함의 능력”을 함양할 것을 적시하고 있다. 그러나 ‘생활과 윤리’에서는 ‘도덕함’ 대신에, ‘윤리함’이 강조된다. ‘생활과 윤리’는 윤리적 문제를 탐구하고 성찰하여 문제해결에 중점을 둔 실천윤리, 즉 “도덕적 실천 성향을 지향하는 ‘윤리함’에 중점을 둔다”⁴¹³⁾고 그 성격을 밝히고 있다. 여기서 윤리함(doing ethics)은, 윤리적 쟁점을 중심으로 “도덕 현상과 규범에 대해 탐구하고, 그것을 자신의 가치관과 연계시키는 윤리적 성찰의 과정 자체에 초점을 맞추는 실천적 개념으로 도덕함의 하위 영역에 속하는 것”⁴¹⁴⁾이라고 친절하게 주석을 달고 있다. 그러나 앞서 확인한 것처럼, ‘도덕함’이 도덕 현상에 대한 감수성에 토대한 분석을 전제로, “도덕 현상과의 상호작용을 통해 개인 내면에서 작동하는 도덕성에 관한 성찰과 실천 과정 자체를 의미하는 개념”이라고 한 것에서 알 수 있듯, 이들 개념 사이의 위계 논의에서 내적 일관성 문제를 놓고 있는 것으로 보인다.

도덕함과 윤리함과 같이 새로운 조어를 제시할 때, 그것들이 임의적인 규정이 되지

411) ‘윤리와 사상’은 “도덕적 탐구와 윤리적 성찰 과정을 통해 윤리적인 삶과 행함이 학생들의 인격 속에 융합될 수 있도록 안내하는 과목”(Ibid., 49쪽)임을 표방하고, 교수·학습 방향도(Ibid., 61쪽), 평가 방향도(Ibid., 62쪽) 이를 강조하고 있지만, 문제는 실제 윤리적 탐구를 위한 안내와 배려가 내용체계를 위시로 실제 교과서 내용 전체에 거의 나타나지 않는다는 것이다. 내용체계에서의 ‘기능’을 보면 대부분이 ‘이해하기’에 그치고 있고, 성취수준 역시 개념과 관점 습득에 치중하고 있다. 어린이철학처럼 ‘윤리적 탐구’를 수반하지 않을 경우, 윤리적 성찰은 ‘탐구’가 아니라, 이해와 지식 구축을 벗어나지 못하며, 그럴 경우, ‘윤리적 삶과 행함’이 인격에 융합되기를 바라는 목표는 요원한 일이다.

412) Ibid., 35쪽.

413) Ibid., 33쪽.

414) Ibid., 33쪽.

않기 위해서는, 나아가 교육과정 연구 개발진의 문제의식처럼 ‘윤리함(doing ethics)’이 … 도덕함의 하위 영역에 속한다’고 제시하기 위해서는, 무엇보다 ‘doing’의 대상이 되는 ‘moral’과 ‘ethics’의 의미 관계의 위계성이 먼저 숙고되었어야 했다. 그러나 분명한 것은 도덕과 윤리가 대체로 같은 의미로 사용되었다는 것이다. 실제로 키케로가 그리스어 ‘ethikos(윤리적)’를 ‘moralis’로, ‘ethike(윤리학)’을 ‘philosophia moralis(도덕철학)’으로 번역하며, 아우구스티누스가 이를 따랐지만⁴¹⁵⁾ Moral과 Sitten은 의미상 구별되지 않기 때문에, 칸트에게서는 물론⁴¹⁶⁾ 지금도 윤리와 도덕은 교환가능한 말이다. 실제 이들 낱말을 정의하는 사전에서도 그 의미에서 큰 차이가 없다. 표준국어대사전에서 ‘도덕’은 “마땅히 지켜야 할 행동 준칙이나 규범의 총체”, “각자의 내면적 원리로서”, 이는 “사람으로서 마땅히 행하거나 지켜야 할 도리”라는 ‘윤리’에 대한 동사전의 정의와 거의 같은 의미를 갖는다. 이럴 경우 도덕과 윤리의 의미상 위계를 나누기 쉽지 않다.⁴¹⁷⁾

물론 우리 일상언어에서의 도덕과 윤리 사이의 뉘앙스의 차이를 생각하며 그 차이의 위계성을 고려할 수도 있다. 가령, 우리는 ‘사회윤리’를 지켜야 한다고 말하지, ‘사회도덕’을 지켜야 한다고 말하지 않는다.⁴¹⁸⁾ 나아가 일부 철학자들 사이에서는 두 개념의 위계를

415) 칸트, 백종현 옮김, 『윤리형이상학』 (과주: 아카넷, 2015), 456쪽, 주석 25 참조.

416) *Ibid.*, 115쪽, 주석 5.

417) 국립국어원 『표준국어대사전』. <https://stdict.korean.go.kr/search/searchView.do> 검색. 2019. 3. 26.

418) ‘윤리’라는 낱말 자체는 오래되었다. 이는 오경의 하나인 『예기』에 처음 나타난다. 『예기』 「악기」에는 “음(音)은 사람의 마음에서 생기고, 악(樂)은 윤리에 통한다(凡音者, 生於人心一也. 樂者, 通倫理者也.)”는 진술이 있다. ‘倫理’라는 낱말이 동양 고전에서 나타나는 것은 이곳 한 곳 뿐이다. 그러나 주의해야 할 것은 오늘날 사용하는 윤리라는 낱말과 『예기』에 나타난 ‘윤리’라는 낱말의 함의가 다르다는 것이다. 「악기」편의 ‘倫理’에 대해, 정현은 “倫은 같음(類)이고 理는 나뉘는(分)”이라고 주를 달았는데, 유별함과 조리의 뜻을 갖는다. 그러나 이는 오늘날 우리가 사용하는 ‘윤리’의 함의와 일치하지 않는다. 우리의 일상언어 ‘윤리’는 서양의 ethics의 역어로서 그것이 처음 나타난 것은 메이지 시대였다. 정확히는 메이지 10년 1874년에 『메이로쿠잡지(明治六雜誌)』에 처음 등장한다. 나카무라 마사나오(中村正直, 1832-1891)가 서양학문의 역사적 전개와 배경, 특징을 소개한 곳에서 ethics를 “윤상의 도, 혹은 수덕(修德)의 도”라고 설명했다. 이 무렵 모리아리노리(森有禮, 1847-1889)와 니시 아마네(西周, 1829 - 1897)는 부부 사이의 관계를 나타내거나 전통적인 강상과 윤리를 의미하는 맥락에서 ‘倫理’라는 낱말을 사용하고 있었지만, 그 의미는 유가 윤리의 인륜과 강상의 도의 의미를 넘어서지 않았다. 니시 아마네는 ‘moral’에 대해서는 처음에는 ‘모라루(モラル)’로 음사를 하다가 이후 ‘도덕’이라는 낱말로써 역어를 삼았다. 이 번역어들은 1884년에 아돌프 프랑크의 책인 『修身原論』(*Elements de Morale*)의 이름으로 번역되면서 Morale은 수신을 의미하였고, 이노우에에 의해 ‘ethics’는 철학의 한 분야를 의미하는 ‘윤리학’으로 옮겨지게 되었다(西 悠哉, 「『ethics』概念の受容と展開--倫理教科書を中心として」, 『佛教大學大學院紀要』. 文學研究科篇 / 佛教大學學術委員會文學部編集委員會 編, 2010).

적극적으로 규정하고자 한다. 게다가 그 위계에 관한 일부 논의들은 도덕함과 윤리학의 대상인 되는 ‘도덕’과 ‘윤리’의 위계에 대한 견해를 뒷받침하지도 않는다. 오히려 그것을 부정한다. 가령, 리쾨르의 경우 아리스토텔레스의 유산으로 목적론적 관점의 윤리학과 의무론적 관점의 칸트의 도덕을 구분한 뒤, 전자가 후자보다 우위에 있다고 규정한 바 있다.⁴¹⁹⁾ 다른 한편, 헤겔 연구자들은 도덕성을 인륜성으로 지양하고자 하는 헤겔의 문제의식을 존중하면서, 도덕을 개인의 것으로, 인륜을 의미하는 윤리를 보다 더 포괄적인 상위 개념으로 간주하면서 후자에 더 무게를 둔다.⁴²⁰⁾ 물론 모든 철학자, 도덕교육론자들이 리쾨르와 헤겔연구자들의 생각에 동의하지 않을 것이며, 동의할 필요도 없다. 왜냐하면 도덕이나 윤리, 그 하나를 강조하기 시작한 그 때부터는 자신의 철학을 제시하는 것이기 때문이다. 문제는, ‘도덕함’에 종속되는 ‘윤리함’의 위계를 제시하는 이 개념들의 위계를 스스로 정당화해야 하는데, 그것은 쉽지 않을 뿐만 아니라 설사 정당화에 성공한다 하더라도 그 성공만큼 ‘국가 수준 교육과정’ 차원에서는 실패한 것이 되고 만다는 것이다.

나아가, ‘생활과 윤리’에서 내용체계의 ‘기능’ 또한 문제이다. 상위 기능으로서 가장 많이 언급된 것은 ‘윤리적 성찰 및 실천’이고, ‘도덕적 공동체 의식’이 그 다음을 잇고 있으며, ‘도덕적 대인관계 능력’ 및 ‘자기 존중 및 관리 능력’이 각각 한 번씩 수록되어 있다. 그러나 문제는 ‘자기 존중 및 관리 능력’에 하위 기능으로 ‘윤리적 관점에서 설명하기’를 두는 등, 상위기능과 하위 기능 사이의 불일치 또는 약한 연관성의 문제가 나타나고 있다. 다시 말해 ‘윤리적 관점에서 설명하기’는 ‘생명과 윤리’ 영역 외에도, 현대의 삶과 실천 윤리 등 거의 모든 영역에서 적용될 뿐만 아니라, ‘윤리적 성찰 및 실천 성향’과 같은 상위 기능의 하위 기능에 배속된다 하더라도 차이가 없다. ‘생활과 윤리’는 ‘윤리와 사상’보다 도덕적 탐구와 윤리적 성찰이 보다 더 강조되지만, 문제는 그것은 총괄목표에서 기술되어 있듯 실제적인 것이라기보다는 내용체계와 성취기준에서의 강조에 지나지 않는다는 것이다.

어린이철학 도덕교육의 관점에서 직접적으로 제언할 수 있는 영역 중 하나는 교수·학습방향과 관련해서이다. 2015 개정 도덕과는 총괄목표에서는 물론⁴²¹⁾, 중학교 도덕과에서도⁴²²⁾, 그리고 ‘생활과 윤리’의 성격⁴²³⁾, 내용체계의 ‘일반화된 지식’과 ‘내용요소’에서

419) Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris: Editions du Seuil, 1990, pp. 200-201.

420) 나중석, 「칸트 윤리학에 대한 헤겔의 이의제기에 대한 연구」, 『헤겔연구』 vol.13(한국 헤겔학회, 2003), 138쪽.

421) 교육부, 『도덕과 교육과정』, 4쪽.

422) *Ibid.*, 27쪽.

도⁴²⁴⁾ 강조된 것 중 하나는 ‘도덕적 탐구와 윤리적 성찰’이다. 이는 ‘윤리와 사상’의 성격에서도 반복해서 강조하는 것이기도 하다.⁴²⁵⁾ 이렇게 도덕적 탐구를 강조하는 것은 ‘생활과 윤리’가 단순히 가치·덕목에 관한 지적인 습득에 그치지 않고, 삶과 삶이 통합될 계기를 마련해 주기 위해서 요청된 것이다. 여기서 문제는 도덕적 탐구를 어떤 의미로 사용하고 있는가에 대한 것이다. 필자는 2015 개정 도덕과에서 역설하는 ‘도덕적 탐구’가 어린이철학에서 실천해 온 ‘윤리적 탐구’와 크게 다르지 않다고 본다. 다만 ‘도덕적 탐구’가 어떤 방식으로 진행되며, 탐구를 위한 어떤 방법론을 갖추고 있는지 명확하지 않을 뿐이다. 그런데 이러한 의문이 어느 정도 해소되는 것은, ‘생활과 윤리’에서 강조되는 ‘도덕적 탐구’를 위한 방법론이 다른 아닌 어린이철학의 방법론에 다른 아니라는 사실에 있다. ‘생활과 윤리’에서는 지금까지 우리가 해명해 온 어린이철학 도덕교육이 듀이 철학의 수용이자 변용의 결과이며, 그것은 이야기 텍스트와 철학적 탐구공동체를 방법론으로 탐구적 대화를 완성해 간다는 논의의 일부분과 상통하고 있다. 왜냐하면 ‘생활과 윤리’에서 권장하는 교수·학습방향은 어린이철학의 ‘윤리적 탐구공동체’이기 때문이다. 다음은 각각 ‘생명과 윤리’ 영역과 ‘평화와 공존의 윤리’ 영역에서의 교수·학습 방법에 관한 사항들이다.

교사가 일방적으로 특정 윤리관의 맥락에서 정답을 제시하기 보다는 학생들 스스로 자신의 관점을 찾도록 하는 것이 필요하다. 예를 들어, 신문을 이용한 탐구 공동체 학습 방법을 활용하여 윤리적 쟁점에 대한 자신의 의견을 제시하고, 타인과의 토론 과정을 통해 합리적인 관점을 채택하는 교수·학습 방법을 활용할 수 있다. 이 방법은 ㉠ 주제 선정: 학생들의 인지 수준과 관심사, 교과 내용을 고려하여 선정 ㉡ 모듈 구성 및 토론 방식 선정: 모듈별 토론 실시 후 패널 토론 또는 일제 토론 실시 ㉢ 탐구지 제작: 토론 및 논술 심화 학습 탐구지 제작 ㉣ 토론활동: 토론 규칙 및 절차를 소개하고 토론 주제 제시, 모듈별 토론 진행 후 패널 토론 또는 일제 토론 실시 ㉤ 논술문 작성: 토론 이후 논술문 작성 ㉥ 평가의 과정으로 제시할 수 있다.

학생들이 통일에 대해 당위적인 차원에서 이해하도록 하기 보다는 통일 문제를 하나의 윤리적 쟁점으로 바라보고, 이러한 윤리적 쟁점을 탐구하는 과정에서 통일에 대한 자신의 생각과 자세를 성찰하도록 하는 데 주안점을 둔다. 윤리적 탐구 공동체 방법을 활용할 경우 통일과 관련된 윤리적 쟁점을 분명하게 하고, 탐구공동체가 서로 배려, 협동, 존중하는 분위기에서 통일에 대한 다양하고 심층적인 논의를 전개할 수 있다.

423) *Ibid.*, 33쪽.

424) *Ibid.*, 36쪽.

425) *Ibid.*, 49쪽.

위 인용문에서는 철학적 탐구공동체 혹은 윤리적 탐구공동체에서 권하는 탐구절차를 그대로 수용하고 있다. 다만, 탐구적 대화를 완료한 후 논술문을 작성하고, 이를 평가의 대상으로 삼는 점은 한국 중등 도덕과의 현실을 반영하고 있다. ‘생활과 윤리’가 철학적 탐구공동체의 방법론을 수용하고 있는 것은, 특히 ‘평화와 공존의 윤리’ 영역에서 유의 사항에 잘 나타나 있다. 즉, 그것은 윤리적 탐구공동체를 통해 수업을 할 경우, 적절한 자료 제공과 탐구의 진행 방식과 평가 방법을 정확히 설명해 주어야 한다고 적시하며, 또한 평가에서도 윤리적 탐구공동체 활동 보고서 작성에서의 논리적 타당성뿐만 아니라, 탐구 과정 중에서의 배려적 태도도 평가요소로 포함된다고 명시하고 있다. 앞서, “이미 2007 개정 교육과정”을 기점으로 삼아 철학교육의 내용이 적극적으로 도입되고 있으며, “우리에게 남은 과제는 그 ‘도덕 사회화’와 ‘자율적 도덕성 발달’이라는 도덕교육의 두 목표 사이의 역설을 철학교육을 매개체로 삼아 보다 적극적으로 극복하는 일”이라고 역설한 박병기의 주장은 ‘생활과 윤리’ 교과가 그 논거를 가장 잘 뒷받침하고 있는 듯하다.

중학교 도덕과 교육은 어린이철학의 ‘비판적 사고, 창조적 사고, 배려적 사고’를 하위 기능으로 두고, 1995년의 어린이철학의 술어 ‘고차적 사고’를 상위 기능에 두었다. 또한 도덕과 총괄목표에서 그리고, 중학교, 고등학교 선택 중심 교육과정, ‘윤리와 사상’, 그리고 ‘생활과 윤리’에서는 어린이철학의 ‘윤리적 탐구’에 다른 아닌 ‘도덕적 탐구’를 강조하고 있으며, 실제 ‘생활과 윤리’의 교수·학습방법 및 평가에서는 ‘윤리적 탐구공동체’를 방법으로 사용할 것을 역설하고 있다. 결국 2015 개정 도덕과 교육과정은 중등 도덕과를 중심으로 철학교육의 내용을 수용한 것은, 어린이철학 도덕교육을 받아들이고 있다는 것을 의미한다. 어린이철학 도덕교육은 여전히 충분한 이해 속에 검토되고 받아들여진 것은 아니지만, 상당 부분 ‘내용체계 및 교수·학습방법’의 형식으로 도입된 것은 틀림없는 사실인 것이다.

어린이철학 도덕교육의 관점에서 이러한 변화는 고무적이다. 다만, 립면과 샅이 강조 하듯 철학적 탐구공동체의 형성은 결코 쉬운 일이 아니다. 어떤 의미에서는 합당성과 민주주의가 어린이철학의 규제 이념이지만, 실천 차원에서는 철학적 탐구공동체의 건설이야말로 페다고지의 실천적 이념으로서의 과제이다. 철학적 탐구공동체는 학급을 경청의 학급, 존중과 협력의 공동체로서 선결적으로, 혹은 탐구적 대화와 병행해서 구축하며, 그 과정 속에서 자기 변화를 경험하는 공동체이다. 이러한 철학적 혹은 윤리적 탐구공동체를 교수·학습 방법에서 마치 하나의 ‘방법’처럼 요청하는 것은 마치 삶의 방식으로서의 민

주주의를 ‘선거와 투표’와 같이 절차적 민주주의의 한 가지 사례로 간주하는 오류적 인식과도 같다. 어쨌든 2015 개정 도덕과 교육과정에서 중등 도덕과는 내용체계에서 혹은 교수·학습 방법 차원에서 어린이철학 도덕교육의 내용과 방법을 빌려오고자 한 것이 역력하다. 다만 그 원용이 소극적이고, 비체계적이며, 충분한 이해를 전제로 도입된 것이 아니라는 것도 분명하다. 이 점에 대해서는 어린이철학 도덕교육론에 대한 보다 엄밀한 이해를 통해 세련되게 도덕과 교육의 한 축을 구성해야 할 것이다. 또한 초등 도덕과에서 윤리적 탐구에 대한 어떤 논의도 부재한 것은 2015 개정 도덕과 교육 역시 ‘철학함으로서의 도덕교육’에 대한 이해를 근본적으로 결여하고 있다는 것을 방증하는 것이다. 초등 도덕과 중등 도덕은 ‘윤리적 탐구’에서 연계성을 갖고 만들어질 필요가 있다. 초등 도덕 수준에서 ‘윤리적 탐구’는 어린이철학에서 가능할 뿐만 아니라, 실시되어야 한다는 것을 오래전부터 역설해 왔고 실천되고 있기도 하다. 우리는 이 점을 고려해서 초등 도덕과 수준에서 기초적인 ‘윤리적 탐구’의 도입을 고려해야 할 것이고, 이는 중등 도덕과의 비유기적인 어린이철학의 도입을 보다 더 체계적으로 구축하는 노력과 연계되어야 할 것이다. 선택 중심 교육과정에서도 도덕적 탐구로 삶과 삶의 회통을 기대할 것이라는 명목만 존재하는 ‘윤리와 사상’과 상대적으로 윤리적 탐구에 적극적인 ‘생활과 윤리’ 역시 어린이철학 도덕교육을 적극적으로 도입함으로써 실제와 부합될 가능성을 키울 수 있을 것이다.

VII. 결론

지금까지 듀이 철학의 수용이자 변용으로서의 어린이철학 도덕교육론의 형성과 그것이 갖는 한국 도덕과 교육에 대한 함의를 살펴보았다. 어린이철학과 듀이 철학의 관련성에 대해서는 거의 모든 어린이철학 연구자들이 인정하고 있지만, 샵의 말처럼 듀이 도덕교육이 어떻게 어린이철학에 영향을 주었는지조차 논의되지 않았다. 듀이 철학이 어린이철학 도덕교육에 어떤 방식으로 영향을 주었는지에 대해서는 국내외를 막론하고 어떤 식으로든 탐구된 바 없다. 분명 립먼은 철학에 입문하던 시절부터, 어린이철학 교과서와 교사용 지도서를 만들던 1970년대에도, 이후 어린이철학 도덕교육의 입론을 분명히 밝힌 1980년대에도, 나아가 사고 페다고지로서 이론적 정초를 다져 가던 1990년대에도, 만년의 2003년에도 그는 직접적으로 혹은 암묵적으로 듀이 철학을 자양분으로 삼아 철학함으로서의 도덕교육과 사고 페다고지를 만들어 갔다.

필자는 어린이철학 도덕교육에 대한 체계적 해명이 부재한 것은 일차적으로 어린이철학에 직, 간접적으로 영향을 끼친 듀이 철학에 대한 체계적인 이해의 결여에 있다고 생각한다. 그 결과 듀이 철학과 어린이철학의 관련성을 적시하지 못한 채, 암묵적으로서만 그 연관성을 인정하면서 어린이철학 도덕교육론의 형성 또한 정확하게 짚어내지 못하는 문제로 이어졌다. 이 논문은 어린이철학뿐만 아니라, 어린이철학 도덕교육론 역시 듀이 철학의 수용과 변용의 결과임을 밝혀 정초하고자 하였다. 논문은 어린이철학 도덕교육론은 합당성과 민주주의라는 규제 이념 아래에서 어린이철학 방법론으로서 이야기 텍스트와 철학적 탐구공동체를 확보하여 철학함으로서의 도덕교육일 뿐만 아니라 사고 발달을 위한 대안의 ‘페다고지’로서도 그 의의를 확보하고 있다는 것을 보여주었다.

II장에서는 듀이 철학을 자연주의 형이상학, 도구주의 인식론 및 자연주의 윤리학 및 도덕교육으로 대강을 제시하였다. 듀이는 형이상학의 역할을 ‘존재의 일반적인 특징을 인식’하기 위한 것에서 찾았다. 이는 세계 자체가 갖는 다양성, 상호작용, 변화를 있는 그대로 기술하려는 것이다. 듀이 형이상학의 범주 중 하나는 ‘사건’으로서, 그에 따르면 존재하는 모든 것은 명사가 아니라 ‘동사’로 읽어야 한다. 듀이 형이상학의 또 다른 범주는 관계인데, 여기에는 유기체와 환경의 상호작용, 예술에서의 형식과 재료의 결합, 자연과 생명, 정신이 서로 적응해 가는 과정의 결과로서 불가분리의 신체-마음이 들어간다. 한편,

듀이 인식론에서는 확실성 탐구와 같은 전통적인 인식론은 배제된다. 대신 듀이는 지식보다는 보증된 주장이라는 표현을 선호하면서 탐구를 통해 잠정적으로 보증된 주장을 추구한다. 이상과 같은 자연주의 형이상학과 도구주의 인식론은 듀이의 자연주의 윤리학을 함축한다. 듀이의 자연주의 윤리학 및 도덕교육은 윤리학적 원리와 규칙 대신에 윤리적 탐구를 강조하고 문제상황 속에서 가능한 결과를 예측하는 도덕적 상상력을 발휘하여 문제해결에 힘쓴다. 그 결과 듀이에게 기존의 공리주의나 칸트 윤리학은 비판 대상이 되고, 도덕교육에서도 기존 개념이 탈각되고 새롭게 규정된 습관과 충동, 지성 개념으로 도덕적 행위가 성찰된다. 듀이의 윤리학 및 도덕교육은 언제나 개인적 차원과 함께 사회적 차원의 것으로 제시되는 것이 특징인데, 한편으로는 탐구와 의사소통에 의한 공중의 탄생으로, 다른 한편으로는 민주적 공중의 확보에 의한 거대공동체의 구현으로 이어진다.

III장은 립먼의 어린이철학에 대한 듀이 철학의 영향을 형이상학, 인식론, 윤리학과 도덕교육 차원에서 살폈다. 우선 립먼의 어린이철학은 사고와 정서, 신체와 정신, 사실과 가치 등의 이분법을 배제한다는 점에서 존재와 당위, 형식과 질료, 유기체와 환경의 이원론을 거부하는 듀이 형이상학의 영향 아래에 있다고 할 수 있다. 듀이의 형이상학이 상황속의 존재에서 시작하듯, 어린이철학 역시 주어진 상황의 특수성에 대한 파악을 우선적으로 고려한다. 듀이와 마찬가지로 립먼 역시 우리를 이끄는 것은 반성적 사고 이전에 우리가 놓여 있는 상황 전체에 스며들어 있는 성질이라는 데서 그들은 일치한다. 립먼은 듀이의 ‘제3성질’ 개념을 그대로 수용한다. 듀이의 경험과 형이상학의 범주 중 하나인 관계는 립먼에게서 사고에서의 경험과 그 경험을 이루는 기준의 관계로 나타났다. 또한 듀이의 인식론과 어린이철학의 인식론은 연속적이다. 듀이의 인식론이 확실성에 대한 탐구가 아니라 합당성에 있듯이, 어린이철학도 적절함의 감각을 특징으로 하는 합당성을 진리론으로 삼는데서 이는 분명하다. 립먼은 듀이의 ‘보증된 주장’을 직접 인용하여 이를 진리론으로서 취하고 있고, 또한 그의 사고 개념 역시 호흡하고 소화하는 것처럼 자연적인 과정이고, 도구적이며 사고활동이라는 한 점에서 듀이의 도구주의 인식론의 영향 아래에 있다고 할 수 있다. 끝으로 립먼의 인식 주관은 듀이와 마찬가지로 관찰자가 아니라 탐구자로서, 립먼은 질성적 사고에 인도되어 반성을 이어간다. 윤리학과 도덕교육 차원에서도 듀이의 ‘보다 나은 것이 선’이라는 명제는 립먼에게 계승되고 있으며, 듀이에게서처럼 어린이철학에서도 공리주의, 칸트의 의무윤리는 비판 대상이 된다. 립먼의 어린이철학은 듀이를 따

라 특정 윤리학의 규칙이 아니라 합당한 판단 능력을 기르는 윤리적 탐구를 중시했다. 다시 말해 어린이철학에서 ‘윤리적 탐구’는 보편적 진리를 상정하는 것이 아니라 주어진 상황에서 보다 나은 판단을 찾아가는 합당성 진리론에 의한 ‘도덕적 탐구’를 의미한다. 윤리적 탐구는 어린이철학의 도덕교육이 ‘철학함으로서의 도덕교육’이라는 것을 분명하게 보여준다. 개인의 경험의 성장은 공동체와의 관계에서 구현되어야 한다는 듀이의 믿음 역시 립먼에게 이어지는데, 듀이에게 의사소통과 탐구가 교실을 거대공동체로 만들어 주는 결정적인 요인인 것처럼 이는 립먼에게서도 마찬가지이다.

IV장은 듀이 철학 중에서 일부는 어린이철학 도덕교육론에 수용되었고, 다른 것은 변용되어 나타났음을 밝히고 정당화했다. 먼저 듀이의 반성적 사고와 질성적 사고가 1991년에 제시된 립먼의 고차적 사고 속에 계승되어 있다는 것을 수용 지점으로 지적했다. 립먼에게 고차적 사고란 비판적 사고와 창조적 사고의 결합체로서, 비판적 사고는 반성적 사고와 같은 자기수정 활동이, 창조적 사고는 맥락에 의해 지배된 전일성, 즉 질성적 사고에 의해 인도되는 것이 특징이다. 그 다음 듀이 철학의 수용 지점은 인식론에서의 합당성이다. 주지하듯 듀이는 개인의 도덕교육적 차원에서 열린 마음, 지적 정직성, 그리고 책임을 목적으로 제시했다. 열린 마음, 지적 정직성, 책임은 모두 합당성을 직, 간접적으로 함축한다. 듀이는 열린 마음을 ‘합당함(being reasonable)’으로 정의한 바 있다. 그는 합당하다는 것은 상황 속에서 합리적으로 생각하여 행위 할 것을 결정하는 것이라고 하였다. 립먼에게서도 합당성은 보편타당한 과학적 합리성이 아니라, 근사치 혹은 적절성을 의미하였다. 듀이의 지적 정직성 또한 문제상황에서 문제를 해결하기 위해 가능한 결론을 예견하고 헤아리며, 상황 속에서 판단하는 탐구에 기초한 합당성을 지향한다. 듀이의 책임 개념도 문제상황 속에서 가능한 결과에 대해 판단하는 행위나 숙고를 의미한다. 듀이의 책임은 활동이면서 지적인 문제에 해당한다. 립먼은 사고 교육으로서 합당성을 강조하며, 듀이의 열린 마음과 지적 정직성, 책임을 비판적 사고와 창조적 사고에 수렴시킨다. 끝으로 도덕교육의 문제는 민주주의의 문제와 동일하다는 듀이의 통찰은 립먼에게 민주주의 공동체로서의 탐구공동체가 요청되는 것으로 이어진다.

다음은 듀이 철학의 어린이철학 도덕교육적 변용지점이다. 사실 고차적 사고는 립먼의 것만은 아니었다. 립먼은 1991년에는 고차적 사고를 비판적 사고와 창의적 사고의 융합으로서 정의했지만, 1995년에는 고차적 사고 속에 배려적 사고를 추가했다. 여기서 배

려는 도덕교육을 합리성 교육이 아니라 주어진 상황에서 문제를 해결하는, 질성적 사고에 인도되는 합당성 교육으로 나아갈 수 있게 하는 사고이다. 립먼은 이후 비판적 사고, 창조적 사고, 배려적 사고를 다차원적 사고 혹은 트랜스액티브 사고로 명명한다. 이는 듀이에게서 가시화되지 않은 사고의 범주이다. 두 번째는 듀이의 과학적 탐구를 철학적 탐구로 전환시킨 점이다. 교실공동체의 확보는 듀이의 영향임에 틀림없지만, 거기서 출현하는 공동체는 듀이에게서 살필 수 없었던 새로운 성격의 공동체이다. 어린이철학의 방법론은 철학적 탐구공동체로서 이 ‘철학적 탐구’는 듀이 철학에서 없었던 변용 지점이다. 끝으로 듀이에게서 탐구는 전 과목에 걸쳐 교수될 수 있는 것으로 보았기 때문에 그는 윤리적 탐구를 굳이 특정 과목을 두어 가르칠 필요가 없고, 가르쳐서도 안 된다고 생각했다. 그러나 립먼은 실천적으로 그리고 교과가 갖는 내재적 가치 때문에 윤리적 탐구를 독립교과로 마련하는 것이 더 적절하다고 보고, 유치원부터 고등학교 교육과정까지 어린이철학 교육과정을 마련해 두었다.

V장은 어린이철학 도덕교육론을 제시하여 그것이 듀이 철학의 수용과 변용의 결과로서 정초된 것임을 보여주었다. 어린이철학 도덕교육은 철학함으로서의 도덕교육을 그 성격으로 한다. 또한 그것은 통합적 도덕교육으로서의 성격도 갖고 있다. 그것은 도덕적 사고와 정서, 행위의 통합적 성격을 갖고, 사실과 가치의 통합을 지향하며, 도덕적 상상력과 도덕교육의 통합이라는 3중의 통합적 도덕교육이기도 하다. 이러한 성격의 어린이철학 도덕교육은 고차적 사고력으로, 이후에는 다차원적 사고, 트랜스액티브 사고의 이름으로 사고력 교육을 그 목표로 삼았다. 이러한 사고 개념의 변천은 1980년 『교실철학』에서 숙고된 사고 개념의 내용들이, 1991년에서 고차적 사고로 가시화되고, 1995년에 고차적 사고의 개념이 확장되며, 2003년에는 그마저 버리고, 트랜스액티브 사고로서 제시되는 개념적 성숙의 과정을 반영한다. 다시 말해 어린이철학 도덕교육이 ‘철학함으로서의 도덕교육’을 표방하거나 ‘사고 페다고지’라고 할 때, 그것은 한 번에 완료된 페다고지가 아니라 성장해 가는 페다고지였다. 사고 개념이 성장해 가면서, 어린이철학 도덕교육은 윤리적 탐구 형태로 초등과 중등에 각각 교과서와 교사용지도서를 확보하여 독립교과화 하였다.

한편 어린이철학 도덕교육의 이념인 합당성과 민주주의에 의해 규제되는 방법론으로서 이야기 텍스트와 철학적 탐구공동체에 주목해야 한다. 특히 후자는 듀이의 탐구와 공동체, 사고 개념을 수용하고, 다른 한편으로는 다차원적 사고를 함양케 하는 변용된 철학적 탐구에 기초하고 있다. 듀이의 자연주의 윤리학이 그러하듯 어린이철학의 윤리적 탐구

또한 목적과 수단의 관계는 일방적이지 않고 변증법적이다. 왜냐하면 어린이철학 도덕교육 방법론은 방법을 표방하지만, 동시에 그 방법과 절차에서 어린이철학 도덕교육의 목적과 목표를 함축하기 때문이다. 이 방법론 덕분에 어린이철학 도덕교육은 개인적 차원의 도덕교육과 사회적 차원의 도덕교육을 동시에 구축할 수 있게 되었다.

이상과 같이 어린이철학 도덕교육은 듀이 철학을 수용하고 변용시킨 하나의 페다고지로서, 그 고유한 성격과 구조, 그리고 방법론을 갖춘 도덕교육론임을 확인하였다. 이러한 관점에서 한국 도덕과 교육에 대한 시사점을 살필 수 있다. 그런데 흥미롭게도 이미 2015 개정 도덕과 교육과정에서는 철학교육의 내용과 방법을 수용하고 있다. 우리 도덕과 교육은 어린이철학을 통한 철학함으로서의 도덕교육을 부분적으로 시도하고 있기 때문에, 어린이철학 도덕교육론의 함의는 보다 실제적인 시사점을 줄 수 있을 것이다. 한국 도덕과 교육에 대한 어린이철학 도덕교육론의 함의는 크게 둘로 나뉜다. 초등 도덕과 교육에 대해서는 초등 윤리적 탐구가 필요하다는 것이 강조되어야 한다. 2015 개정 초등 도덕과에서도 탐구적 대화 및 도덕적 성찰 부분은 상대적으로 소략하다. 그러나 립면을 위시한 어린이철학 연구자에 따르면, 초등 중·고학년은 윤리적 탐구를 시도하기에 충분한 연령이다. 초등 도덕과 교육에서 어린이철학을 도입해야 하는 이유는 도덕적 사회화와 도덕적 자율성이라는 도덕의 두 가지 목표를 고려할 때 어린이철학이 이를 위한 유효한 페다고지라는 데 있다. 어린이철학의 규제 이념이 합당성과 민주주의에 있듯이, 한편으로는 철학적 탐구공동체를 통해 합당한 판단 능력을 기르고, 다른 한편으로는 도덕적 인성과 시민적 인성을 갖추는 삶의 방식으로서 민주주의를 체득해 가게 해야 할 것이다. 지금처럼 적은 수업 시수 속에서 초등 도덕과 교육을 꾸려나가야 할 경우, 도덕교과를 중심교과로서 삼고 그 밖의 교과 및 비교과활동을 도덕과 아래에 두어 ‘페다고지’로서 이들을 묶어내는 것도 도덕교육의 한 가지 길일 수 있다. 립면이 명시하였듯이 어린이철학은 도덕교육을 위해 일차적으로 고려되었고, 그런 의미에서 도덕과 교육은 탐구적 대화를 꾸려가는 제1의 교과이며, 이는 필요에 따라 그 밖의 교과활동에서도 사용될 수 있다. 부수적으로, 지금까지 초등 도덕교과서는 대체로 재미가 없거나, 도덕적 상상력을 자극하지 못하는 전개 혹은 진술이 적지 않았음을 염두에 두면, 어린이철학 이야기 텍스트에서 이러한 한계를 극복할 지점을 찾을 수 있을 것이다. 이야기로서 감동을 주고, 다른 한편으로 ‘탐구적 대화’의 모범을 보여 주어 유기적인 통합적 도덕교육의 효과를 낳아야 할 것이다.

한편 중등 도덕과 교육에 대한 시사점으로는 다음과 같다. 초등 도덕과의 경우, 철학

교육의 내용과 방법을 수용한 흔적이 없지만, 중학교 도덕과 교육 및 고등학교 ‘윤리와 사상’과 ‘생활과 윤리’는 철학교육의 내용과 방법을 일부 포함하고 있다. 초등학교 중·고학년 학생들도 고차적 사고를 하고 있지만, 초등에서는 비판적 사고, 창의적 사고, 배려적 사고라는 트랜스액티브 사고가 소개 자체가 되어 있지 않고, 중학교 교과서에서는 ‘공통 기능’으로 ‘자신과의 관계’ 영역에서만 ‘고차적 사고력’의 이름으로 적시되어 있다. 그러나 배려적 사고는 타자와의 관계 영역에서 실현되어야 할 기능이고, 사회·공동체와의 관계 영역의 ‘다양성에 반응하기’ 및 ‘공동체의 일원되기’ 기능 또한 철학적 탐구공동체 형성에서 얻어질 수 있는 기능인데, 이 점이 언급되지 않고 있는 것은 철학교육에 대한 수용이 소극적임을 보여준다. 더 큰 문제는 중학교 도덕이든 ‘생활과 윤리’나 ‘윤리와 사상’이든 모두 ‘도덕적 탐구’가 강조되고 교수·학습 방법으로 ‘탐구공동체’ 혹은 ‘윤리적 탐구공동체’가 때로는 권장되고 있지만, 그 안내가 지나치게 소박하다는 점이다. 탐구적 절차에 대한 충분한 안내가 부족한 것은 철학적 탐구공동체를 방법론이 아니라 하나의 교수·학습 방법으로 오인한 것에 있는 듯하다. 다시 말해 철학적 탐구공동체는 하나의 교수·학습 방법이라기보다는, 합당성과 민주주의라는 규제 이념 아래에서 자신과 타자, 공동체와의 관계 방식을 함축하는 방법론이다. 이 점을 간과했기 때문에, 가령 ‘생활과 윤리’에서는 탐구 진행 방식과 평가 방법을 자세하게 알려 주어야 한다고 적시하곤 있지만, 탐구 이전의 혹은 탐구적 절차와 병행하여 듣기와 말하기 등 탐구적 대화 및 타자, 공동체와의 관계를 구축하는 공동체 감각을 강조하는 것을 빠뜨리고 있다.

어쨌든 2015 개정 도덕과 교육과정은 중등 도덕과를 중심으로 철학교육의 내용과 방법이 수용된 것은 고무적이다. 이후 개정 도덕과 교육과정에서는 어린이철학 도덕교육론에 대한 엄밀한 이해를 통해, 보다 더 세련된 기술 방식과 안내 혹은 연수가 같이 이루어져야 할 것이다. 요컨대, 초등 도덕과에서는 초보적인 형태이지만 ‘윤리적 탐구’가 도입되어야 할 것이고, 이를 바탕으로 중등 도덕과에서는 보다 더 체계적이고 유기적인 ‘도덕적 탐구’와 그것을 가능하게 할 ‘윤리적 탐구공동체’의 건설에 대한 요청이 이루어질 수 있을 것이다. 그럴 경우, 중학교 도덕과 고등학교 ‘윤리와 사상’ 및 ‘생활과 윤리’는 참된 의미의 철학함으로서의 도덕교육을 수용할 수 있는 점점을 확대하게 될 것이며, 결과적으로 도덕적 자율성과 도덕적 사회화라는 도덕 교육의 두 마리 토끼를 역설 없이 잡을 수 있는 유효한 계기를 마련하게 될 것이다.

참 고 문 헌

1. 국내문헌

(1) 단행본

- 『朱子語類』, 黎靖德 編, 王星賢 點校, 北京: 中華書局, 1999
- 『朱熹集』, 郭齊·尹波 點校, 四川: 四川教育出版社, 1996
- 교육과학기술부(2012), 『도덕과 교육과정』, 교육과학기술부 고시 제2012-14호 [별책 6]
- 교육부(2015), 『도덕과 교육과정』, 교육부 고시 제 2015-74호 [별책 6].
- 권선영(1990), 『John Dewey의 道德思想』, 대구: 이문출판사.
- 김동식(2005), 『듀이-경험과 자연』, 울산: 울산대학교출판부.
- 김명식(2009), 『숙의민주주의와 환경』, 서울: 철학과 현실사.
- 김무길(2005), 『존 듀이의 교호작용과 교육론』, 서울: 원미사.
- 김용준·이유선·황설중·임건태·이병철(2014), 『로티의 철학과 아이러니』, 서울: 아카넷.
- 김태길(1989), 『윤리학』, 서울: 박영사.
- _____ (1990), 『존 듀이의 社會哲學』, 서울: 명문당.
- 나은영(2017), 『조지 허버트 미드』, 서울: 커뮤니케이션북스.
- 노진호(2002), 『존 듀이의 교육이론: 반성적 사고와 교육』, 서울: 문음사.
- 박준영(1995), 『John Dewey의 지성중심 교육철학』, 부산: 경성대학교 출판부.
- 박찬구(2006), 『우리들의 윤리학』, 파주: 서광사.
- _____ (2014), 『칸트의 『도덕형이상학 정초』 읽기』, 서울: 세창미디어.
- 박찬영(2008), 『어린이 철학, 도덕교육에 대한 또 다른 목소리』, 경기: 한국학술정보.
- _____ (2017), 『페다고지를 위하여-프레네의 『페다고지 불변요소』 읽기』, 서울: 살림터.
- 박효중(2005), 『민주주의와 권위』, 서울: 서울대학교출판부.
- 서정혁(2017), 『듀이와 헤겔의 정신철학』, 서울: 한국문화사.
- 이돈희(1993), 『教育的 經驗의 理解』, 서울: 교육과학사.

- 이주한(2003), 『존 듀이의 사회개혁론』, 서울: 문음사.
- 임태평(2005), 『존 듀이 : 철학적 탐구와 교육』, 서울: 교육출판사
- 정덕희(1997), 『듀이의 교육철학』, 서울: 문음사.
- 정창우(2008), 『도덕교육의 새로운 해법』, 경기: 교육과학사.
- _____ (2013), 『도덕과 교수·학습방법 및 평가』, 경기: 인간사랑.
- _____ (2015), 『인성교육의 이해와 실천』, 경기: 교육과학사.
- _____ (2019), 『21세기 인성교육 프레임-‘사람다움’과 ‘시민다움’을 지향하는 인성교육』, 경기: 교육과학사.
- 정해창(2013), 『인스트루멘탈리즘: 듀이의 미완성 경험』, 경기: 청계.
- 조선희·유연옥(2001), 『유아 사고 교육의 이론과 실제』, 서울: 창지사.
- 한국철학회 · 한국교육학회 · 한국존듀우이연구회(1982), 『존 듀우이와 프라그마티즘』, 서울: 삼일당.

(2) 논문

- 고현숙(2007), 「아동철학교육의 이론적 기초에 관한 연구 - 듀이철학과 립만의 IAPC 프로그램을 중심으로 -」, 계명대학교 박사학위 논문.
- 권영민(2018), 「인간의 자아는 어떻게 형성되는가: 듀이의 자아개념과 질성적 사고 개념을 중심으로」, 한국교육학회: 『교육학연구』 제56권 제1호, 2018, 25-45.
- 김병길·송도선(2000), 「듀이의 습관개념」, 한국교육철학회: 『교육철학』 제18집, 1-19.
- 김상돈(2007), 「아리스토텔레스의 ‘좋은 인간’과 ‘좋은 시민’의 관계」, 서울대학교 박사학위논문.
- 김희용(2002), 「어린이 철학 교육 방법론 및 도덕교육에의 활용」, 한국초등교육학회: 『초등교육연구』 Vol. 15, No. 2, 86-104.
- (2012), 「립만 ‘어린이 철학’의 형성과 전개에 관한 논의 - 립만 자서전을 중심으로-」, 한국교육사상연구회, 『교육사상연구』 제26권 2호, 63-89.
- 나종석(2003), 「칸트 윤리학에 대한 헤겔의 이의제기에 대한 연구」, 한국헤겔학회: 『헤겔연구』 vol.13, 138-142.

- 노양진(2006), 「상상력의 윤리학적 함의」, 범한철학회: 『범한철학』 41, 2006, 5-27.
- 노희정(2015), 「John Dewey의 도덕관과 도덕교육론에 대한 고찰」, 한국초등도덕교육학회: 『초등도덕교육』 제49집, 2015. 9, 119-141.
- _____(2007), 「탐구공동체활동을 통한 도덕적 사고력 신장: 초등학교 도덕과교육을 중심으로」, 한국초등도덕교육학회: 『초등도덕교육』 제25집, 89-116.
- 박진환(2001), 「탐구공동체 방법을 통한 도덕관단력 교육방안 연구」, 한국윤리교육학회: 『윤리교육연구』 1권, 1-20.
- _____(2003), 「철학적 탐구공동체방법을 통한 인격교육」, 한국국민윤리학회: 『국민윤리연구』 제53호, 29-50.
- _____(2004), 「립맨의 탐구공동체의 특징과 윤리교육」, 윤리철학교육학회: 『탐구공동체교육』 제4집, 1-16.
- 박선영·김희용(2009), 「듀이 이론을 통해 파악한 립맨 철학적 탐구공동체의 특징」, 한독교육학회, 『교육의 이론과 실천』 제14권, 3호, 25-48.
- _____(2018), 「어린이 철학(Philosophy for/with Children, P4wC)의 핵심가치로서의 미적 경험」, 한국교육사상연구회: 『교육사상연구』, Vol. 32 No. 3, 47-71.
- 박병기(2012), 「역자 서문」, 『근대 학부 편찬 수신서』, 서울: 소명출판.
- 박찬영(2002), 「립맨 어린이철학에 대한 비판 I」, 경남도덕교육학회, 『인간과 사회』 제2집, 199-227.
- _____(2003), 「어린이철학-도덕교육의 새로운 접근」, 한국초등도덕교육학회, 『초등도덕교육』 제 11집, 143-171.
- _____(2004), 「철학적 탐구공동체를 통한 도덕과 양성평등교육 모델 탐구」, 한국초등도덕교육학회 『초등도덕교육』 제16집, 163-193.
- _____(2006), 「주자의 敬 : 일상의 철학을 위한 공부론」, 새한철학회: 『철학논총』, 45권 3호, 186-208.
- _____(2007), 「범주로서 어린이철학의 가능성」, 새한철학회, 『철학논총』 50호, 195-217.
- _____(2008), 「5장. 철학적 탐구공동체와 삶의 형식으로서 민주주의」, 『어린이 철학, 도덕교육에 대한 또 다른 목소리』, 서울: 한국학술정보, 132-161.
- _____(2008), 「립맨 어린이철학에 대한 비판 II-도덕교육론에서의 듀이와 립맨의 간극」,

- 『어린이 철학, 도덕교육에 대한 또 다른 목소리』, 서울: 한국학술정보, 224-252.
- _____(2018a), 「메를로-퐁티의 전기 언어 이론의 교육적 의미와 가능성」, 한국교육철학회: 『교육철학』 제68집, 61-91.
- _____(2018b), 「주자의 ‘居敬’에 대한 메를로-퐁티의 신체론적 해석」, 한국동양철학회: 『동양철학』 50권 1호, 145-173.
- _____(2019a), 「이건의 심층학습(LiD) 프로그램을 통한 인성 함양 방안 연구 - 교수·학습에서의 화두적 접근의 모색」, 한국도덕윤리과교육학회: 『도덕윤리과교육』 제64호 119-143.
- _____(2019b), 「프레네 페다고지의 도덕·시민교육 - 그 원리와 방법을 중심으로」, 한국초등도덕학회: 『초등도덕』 제63집, 1-32.
- 박철홍(1993), 「존 듀이 成長 概念의 再理解」, 한국교육철학회: 『교육철학』 제11호, 297-325..
- _____(2013), 「“하나의 경험”에서 작용하는 사고의 특성에 비추어 본 탐구의 성격: 반성적 사고 단계의 앞에 대한 분석」, 한국교육철학회: 『교육철학연구』 35권1호, 67-95.
- _____(2019), 「질성적 사고의 통합적 인식작용에 비추어 본 앞의 성격」, 한국교육철학회: 『교육철학』 제70집, 37-65.
- 송도선(1998), 「John Dewey의 經驗 中心 教育論」, 경상대학교 박사논문.
- 오창진(2008), 「립먼(Matthew Lipman) 어린이철학에 대한 비판적 분석」, 한국교원대학교 석사논문.
- 이주한(2003), 「듀이의 습과 개념과 교육」, 한국교육철학회: 『교육철학』 제30집, 189-208.
- 이지애(2003), 「Lipman의 탐구공동체(community of inquiry) 철학교육모형: 우리 한국적 토양에 적용가능한가?」, 윤리철학교육학회: 『윤리철학교육』 제3집, 1-13.
- _____(2004), 「프래그머티즘철학과 철학·윤리 교육의 관계 맺기-퍼스의 “탐구공동체” 개념을 중심으로」, 한국철학윤리교육연구회: 『철학윤리교육연구』 제20권 33호, 113-131.
- 임한영(1987), 「John Dewey의 思考에 관한 論究」, 『듀이哲學』, 서울: 法文社, 109-129.

- 정보주(2001a), 「어린이 철학에 기초한 도덕교육」, 한국초등도덕교육학회: 『초등도덕교육』 제7집, 125-152.
- _____ (2001b), 「제7차 초등도덕교육의 철학적 토대」, 한국초등도덕교육학회: 『초등도덕교육』, 227-242.
- 황경식(1982), 「John Dewey의 倫理學」, 韓國哲學會/韓國教育學會/존 듀우이研究會, 『존 듀우이와 프라그마티즘』, 서울: 삼일당, 145-164

2. 국외문헌

(1) 단행본 및 번역서

- 早川操(1994), 『ヂューイの教育哲學』, 名古屋: 名古屋大學出版會.
- Alexander, Thomas M.(1987), *The Horizons of Feeling: John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature*, Albany: State University of New York Press.
- Aristoteles, 강상진·김재홍·이창우 옮김(2018), 『니코마코스 윤리학』, 서울: 도서출판 길.
- Bernstein, Richard J.(1981), *John Dewey*, Atascadero, Calif. : Ridgeview, 1981; 정순복 옮김(1995), 『존 듀이 철학 입문』, 서울: 예전사.
- Boisvert, Raymond D.(1988), *Dewey's Metaphysics*, New York: Fordham University Press.
- _____ (1998), *John Dewey: Rethinking Our Time*. Albany: State University of New York Press, 1998.
- Code, L.(1991), *What Can She Know? Feminist Theory and Construction of Knowledge*, Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Coughlan, Neil.(1973), *Young John Dewey*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Crabtree, Robbin D., Sapp, David Alan and Licon, Adela C.(Eds.)(2009), *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward*, edited by Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- Daniel, Marie-France.(1997), *La philosophie et les enfants : Les modèles de Lipman et de Dewey*, Paris-Bruwelles: De Boeck & Larcier.
- Dewey, John.(1969-1972), *The Early Works of John Dewey*, 1882 - 1898, edited by Jo Ann Boydston, 5 vols. Carbondale: Southern Illinois University.
- _____ (1976-1983), *The Middle Works of John Dewey*, 1899 - 1924, edited by Jo Ann Boydston, 15 vols. Carbondale: Southern Illinois University.
- _____ (1981-1990), *The Later Works of John Dewey*, 1925 - 1953, edited by Jo Ann Boydston, 17 vols. Carbondale: Southern Illinois University.
- _____ (1891), *Outlines of a Critical Theory of Ethics*, (EW3).
- _____ (1901), *School and Society*. (MW1), 송도선 옮김(2016), 『학교와 사회』, 경기: 교육과학사.
- _____ (1908), *Ethics*. (John Dewey and James Tufts), (MW5).
- _____ (1909), *Moral Principles in Education* (MW4), 조용기 옮김(2016), 『교육의 도덕적 원리』, 대구: 교우사.
- _____ (1910), *How We Think* (MW6), 정희욱 옮김(2011), 『하우 위 싱크 : 과학적 사고의 방법과 교육』 서울: 학이시습.
- _____ (1916), *Democracy and Education* (MW9), 이홍우 옮김(2017), 『민주주의와 교육』, 경기: 교육과학사.
- _____ (1920), *Reconstruction in Philosophy*. (MW12), 이유선 옮김(2014), 『철학의 재구성』, 서울: 아카넷.
- _____ (1970), translated and edited by Robert W. Clopton Tsuin-Chen Ou, *Lectures in China, 1919-1920*, Honolulu: The University Press of Hawaii.
- _____ (1922), *Human Nature and Conduct*. (MW14), 신일철 옮김(1992), 『인간성과 행위』, 서울: 삼성출판사, 1992.
- _____ (1925), *Experience and Nature*. (LW1), 河村望 譯(2004), 『經驗と自然』, 東京: 人間の科學社, 2004, 신득렬 옮김(1982), 『경험과 자연』, 대구: 계명대학교출판부.
- _____ (1927), *The Public and Its Problems*. (LW2). 홍남기 옮김(2010), 『현대 민

- 주주의와 정치 주체의 문제』, 서울:씨아이알.
- _____ (1929), *The Quest for Certainty. A Study of the Relation of Knowledge and Action*. (LW4), 김준섭 옮김(1992), 『確實性の 探求』, 서울: 백록.
- _____ (1930), *Individualism Old and New*. (LW5).
- _____ (1932), *Ethics*, rev. ed.(John Dewey and James Tufts), (LW7).
- _____ (1933), *How We Think*. (LW8), 임한영 옮김(1979), 『思考하는 方法』, 서울: 法文社..
- _____ (1934), *Art as Experience*. (LW10), 박철홍 옮김(2017), 『경험으로서의 예술』 경기: (주)나남.
- _____ (1935), *Liberalism and Social Action*. (LW11), 김진희 옮김(2018), 『자유주의와 사회적 실천』, 서울: 책세상.
- _____ (1938), *Logic: The Theory of Inquiry*. (LW12)
- _____ (1938), *Experience and Education*. (LW13), 박철홍 옮김(2002), 『경험과 교육』, 서울: 문음사.
- _____ (1939), *Theory of Valuation*. (LW13).
- _____ (1949), *Knowing and the known*. (LW16).
- Durkheim, Émile.(1922), *Éducation et sociologie*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1968
- _____ (1925), *L'Éducation morale*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1974.
- Fesmire, S.(2003), *John Dewey and Moral Imagination: Pragmatism in Ethics*, Bloomington: Indiana University Press.
- Filloux, Jean-Claude.(1994), *Durkheim et l'éducation*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Fisher, Robert.(2013), *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*, 4th edition, London : Bloomsbury Academic.
- Gilligan, Carol.(1982), *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press, trad. Annick

- Kwiatek et Vanessa Nurock, préf. Sandra Laugier et Patricia Paperman, *Une Voix différente : Pour une éthique du care*, Paris, Flammarion, coll. « Champs Essais », 2008; 허관주 옮김(1995), 『심리이론과 여성의 발달』, 서울: 철학과 현실사, 1995.
- Hickman, Larry A.(2007), *Pragmatism as Post-Postmodernism: Lessons from John Dewey*, New York: Fordham University Press.
- Houssaye, Jean.(dir.)(1993), *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris: ESF.
- Johnson, Mark(2007), *Meaning of the Body : Aesthetics of Human Understanding*, 김동환·최영호 옮김(2012), 『몸의 의미』, 서울: 東文選.
- _____ (1993), *Moral imagination : implications of cognitive science for ethics*, Chicago : University of Chicago Press, 노양진 옮김(2008), 『도덕적 상상력』, 서울: 서광사.
- Kant, Immanuel.(1785), *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, 백종현 옮김(2018), 『윤리형이상학정초』, 서울: 아카넷.
- _____ (1797), *Die Metaphysik der Sitten*, 백종현 옮김(2015), 『법이론의 형이상학적 기초원리』, 『윤리형이상학』, 서울: 아카넷.
- _____ (1798), *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, 백종현 옮김(2014), 『실용적 관점에서의 인간학』, 서울: 아카넷.
- Lickona, Thomas.(1991), *Educating for character : how our schools can teach respect and responsibility*, 박장호·추병완 옮김(2002), 『인격교육론』, 서울: 백의.
- _____ & Davidson, Matthew.(2005), *Smart and good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school work, and beyond*, Cortland, NY: Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility) & Washington, DC: The Character Education Partnership.
- Lipman, M. and Sharp, Ann M.(1978), *Growing up with Philosophy*, Temple University Press. 여훈근·송준만·황경식 옮김(1992), 『세살철학 여든까지』, 서울: 고려원.

- Lipman, M, Sharp, Ann M. and Oscanyan, Frederick S.(1980), *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press. 이초식 감수, 서울교대철학연구동문회 편역(1986), 『어린이를 위한 철학교육』, 서울: 서광사.
- Lipman, M.(1967), *What Happens in Art*, New York: Meredith Publishing Company.
- _____(1982), *Harry Stottlemeyer's Discovery*, 한국철학교육아카데미 옮김(1999), 『노마의 발견』, 한국철학교육아카데미출판부, 1999.
- _____(1982), *Mark*. IAPC. 황경식 옮김(1990), 『흔들리는 교정』, 서울: 철학과 현실사.
- _____(1985), *Ethical Inquiry: Instructional Manual to Accompany LISA*. Lanham, Md.: University Press of America.
- _____(1986), *Kio and Gus*. IAPC.
- _____(1988), *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- _____(1991), *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- _____(1996), *Nous*, Montclair, N.J: I.A.P.C., 1996. 한국철학교육 아카데미 옮김(1999), 『나의 친구 보임이』, 서울: 한국철학교육 아카데미 출판부.
- _____(1996), *Deciding What To Do: Instructional Manual to Accompany NOUS*, Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children
- _____(1997), *Natasha: Vygotskian Dialogues*. New York: Teachers College Press.
- _____(2003), *Thinking in Education*. 2nd ed, Cambridge University Press, 박진환 · 김혜숙 옮김(2005), 『고차적 사고력 교육』, 서울: 인간사랑.
- _____(2008a), *A Life Teaching Thinking*, Montclair: The Institute for the Advancement for Children, Montclair State University,
- Lippmann, Walter.(1925), *The Phantom Public*, New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1993.
- Locke, John.(1689), *An Essay Concerning Human Understanding*, 정병훈 · 이재영 · 양선숙 옮김(2014), 『인간지성론』, 경기: 한길사.
- MacIntyre, Alasdair C.(1988), *Whose justice? Which rationality?*, London: Duckworth.
- Mack, Robert D.(1945), *The Appeal to Immediate Experience: The Philosophic Method in Bradley, Whitehead, and Dewey*, Freeport, N.Y.: Books for Libraries

- Press.
- Mathur, D. C.(1971), *Naturalistic Philosophies of Experience: Studies in James Dewey and Farber Against the Background of Husserl's Phenomenology*, St. Louis, Missouri: Warren H. Green, Inc.,
- Matthews, Gareth B.(1980), *Philosophy and the Young Child*. Cambridge: Harvard University Press. 이초식 감수, 서울교대철학연구동문회 옮김(1987), 『어린이와 함께 하는 철학』, 서울: 서광사.
- _____ (1984), *Dialogues with Children*. Cambridge: Harvard University Press, 황경식·김성옥 옮김(1984), 『어린이를 위한 철학이야기』, 서울: 샘터사.
- _____ (1994), *The Philosophy of Childhood*. Cambridge: Harvard University Press. 이영주, 우동하 옮김(2006), 『유년기 어린이철학』, 서울: 교육과학사.
- Moore, Edward C.(1996), *American Pragmatism, Peirce, James and Dewey*. New York and London: Columbia University Press.
- Noddings, Nel.(1984), *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley: University of California Press; 한평수 옮김(2009), 『배려: 윤리와 도덕교육에 대한 여성적 접근법』, 서울: 천지.
- _____ (2007), *Philosophy of Education* (2nd ed.), Philadelphia, PA: Westviex Press, 2007; 박찬영 옮김(2010), 『넬 나딩스의 교육철학』, 서울: 아카데미프레스.
- _____ (2013), *Caring: A Relational Approach to Ethics & Moral Education*, Second edition, updated, University of California Press.
- _____ (2015), *Philosophy of Education* (4th ed.), Philadelphia, PA: Westviex Press.
- Pappas, Gregory Fernando(2008), *John Dewey's Ethics: Democracy as Experience*, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Peters, R. S.(ed.)(1967), *The concept of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- _____ (1977), *John Dewey reconsidered*, 박영환 옮김(1986), 『존듀이의 再考察』, 서울: 성원사.

- Quay, John.(2013), *Education, Experience and Existence: Engaging Dewey, Peirce and Heidegger*, London and New York.
- Reboul, Olivier.(2012), *La Philosophie de l'éducation*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Richhart, R, *Intellectual character: what it is, why it matters, and how to get it*, San Francisco: Jossey-Bass, 2002.
- Ricoeur, Paul.(1990), *Soi-même comme un autre*, Paris: Editions du Seuil.
- Rorty, Richard.(1982), *Consequences of pragmatism*, 김동식 옮김(1996), 『실용주의의 결과』, 서울: (주)민음사.
- Ryle, Gilbert.(1970), *The Concept of Mind* New York: Barnes & Noble, 1970.
- Sharp, Ann Margaret and Reed, Ronald F.(eds)(1992), *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*. Philadelphia: Temple University Press.
- Shook, John R.(2000), *Dewey's Empirical Theory of Knowledge and Reality*, Nashville: Vanderbilt University Press.
- Sleeper. R. W.(2001), *The Necessity of Pragmatism: John Dewey's Conception of Philosophy*, Urbana and Chicago; University of Illinois Press.
- Splitter, Laurance J & Sharp, Ann M. 1995. Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry. Australian Council for Educational Research.
- Sprod, Tim.(2001), *Philosophical Discussion in Moral Education*, London and New York: Routledge, 박재주·김재식·박균열 옮김(2007), 『윤리탐구공동체 교육론』 서울: 철학과 현실사.
- Stables, Andrew.(2008), *Childhood and the Philosophy of Education*, London: Continuum Studies in Educational Research.
- Timmermann, Jens(2007), *Kant's Groundwork of the Metaphysics of Morals: A Commentary*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Vozzola, Elizabeth C.(2014), *Moral Development: Theory and Application*, Routledge, 정창우 옮김(2018), 『도덕 발달의 이론과 적용』, 서울: 울력.

- Walton, Douglas.(1998), *The New Dialectic: Conversational Contexts of Argument*, Toronto: University of Toronto Press.
- Welchman, J.(1995), *Dewey's Ethical Thought*, Ithaca: Cornell University Press.
- Wenzl, Harald.(1990), *George Herbert Mead zur Einführung*. 안정오 옮김(2000), 『미드』, 경기: 인간사랑.
- Wittgenstein, Ludwig.(1953), *Philosophical Investigations*, 1953, G.E.M. Anscombe and R. Rhees (eds.), G.E.M. Anscombe (trans.), Oxford: Blackwell.

(2) 논문

- 西 悠哉(2010), 「「ethics」概念の受容と展開—倫理教科書を中心として」, 『佛教大學大學院紀要』, 文學研究科篇 / 佛教大學學術委員會文學部編集委員會 編, 39-56.
- Bleazby, Jennifer B.(2012), “Dewey's Notion of Imagination in Philosophy for Children,” *Education and Culture*, Vol 28, No. 2, 95-111.
- Boisvert, Raymond D.(1982), “Dewey, Subjective Idealism and Metaphysics, in Dewey's Aesthetics,” Transactions of the Charles S. Peirce Society, Vol 18, No. 3, in *John Dewey. Critical Assessments*, edited by J. E. Tiles, Vol. III, London and New York: Routledge, 1992, 278-289.
- Cam, Philip.(2008), “Dewey, Lipman, and the tradition of reflective education,” In *Pragmatism, Education, and Children: International Philosophical Perspectives*, edited by Michael Taylor, Helmut Schreier, and Paulo Ghiraldelli, Jr., Amsterdam; New York : Rodopi, 163-181.
- Dewey, John.(1913), “Essays: Logical Conditions of a Scientific Treatment of Morality,”(MW3), 3-39.
- _____ (1913), “Reasoning in Early Childhood,” (MW7), 369-376.
- _____ (1915), “The Subject-matter of Metaphysical Inquiry,” (MW8), 1-13.
- _____ (1915), “The Logic of Judgments of Practice,” (MW8), 14-97.
- _____ (1915), “Practical Democracy,” (LW2), 214-216.

- _____. (1930), "Qualitative Thought," (LW5), 243-262.
- _____. (1933), "Character Training for Youth," (LW9), 186-193.
- Glaser, Jennifer. (2018) "Social-political dimensions of the community of philosophical inquiry in an age of globalization," In *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*, edited by Maughn Rollins Gregory and Megan Jane Lavery, London and New York: Routledge, 217-229.
- Gregory, Maughn. (2007), "Facilitating Classroom Dialogue," *Teaching Philosophy*, Vol. 30, No. 1, 59-84.
- Hooks, Bell. (1993), "Bell Hooks speaking about Paulo Freire—the man, his work," In *Paulo Freire: A Critical Encounter*, edited by Peter McLaren & Peter Leonard, Routledge, 145-152.
- Kennedy, David. (2012), "Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry," In *E&C/Education & Culture*, 28(2), 36-53.
- Ladd, Rosalind Ekman. (2008), "Dewey and Lipman," In *Pragmatism, education, and children: International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, edited by M. Taylor, H. Schreier, & P. Ghiraldelli, 20(1), 153-162.
- Lavery, Megan Jane and Gregory, Maughn Pollins. (2018), "Ann Margaret Sharp," In *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*, edited by Maughn Rollins Gregory and Megan Jane Lavery, London and New York: Routledge, 1-17.
- Lewis, Arthur, and Smith, David. (1993), "Higher Order Thinking," *Theory Into Practice* Vol. 32, No. 3, 131-137.
- Lipman, M. (1993), "Philosophy for Children," In *Thinking Children And Education*, edited by Matthew Lipman, Kendall/Hunt Publishing Company, 373-384.
- _____. (1993), "Philosophy for Children and Critical Thinking," In *Thinking Children And Education*, edited by Matthew Lipman, Kendall/Hunt Publishing Company, 682-684.
- _____. (2008b), "Philosophy for children's debt to Dewey," In *Pragmatism, education, and children: International Journal of Teaching and Learning in*

- Higher Education*, edited by M. Taylor, H. Schreier, & P. Ghiraldelli, 20(1), 144-151.
- _____. and Sharp, Ann M.(1978), "Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children," *Oxford review of education*, 4(1), 85-90.
- Long, Christopher P.(2002), "The Ontological. Reappropriation of Phronēsis," *Continental Philosophy Review* 35, 35-60.
- Martens, Ekkehard.(1993). "Philosophy for Children and Continental Philosophy," In *Thinking Children And Education*, edited be Matthew Lipman, Kendall/Hunt Publishing Company, 403-409.
- Martin, Jane Roland.(1977), "Moral Autonomy and Political Education," in *Growing up with Philosophy*, edited by Matthew Lipman & Ann Margaret Sharp, 174-194.
- McLaren, Peter and da Silva, Tomaz Tadeu.(1993), "Critical literacy, resistance and the politics of memory," *Paulo Freire: A critical encounter*, edited by Peter McLaren and Peter Leonard, London and New York: Routledge, 47-89.
- McLeod, Naomi.(2017), "Education as A philosophical Endeavour," In *Philosophy for Children: Theories an Praxis in Teacher Education*, edited by Babs Anderson, London and New York : Routledge, 14-22.
- McReynolds, Phillip Andrew.(2000), "John Dewey's Study of Ethics," Doctoral Dissertation, Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Murris, K.(2000), "Can Children do Philosophy?," *Journal of Philosophy of Education* 34:2, 262-279.
- Naji, Saeed.(2004), "An Interview with Matthew Lipman," *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 17:4, 23-29.
- Pappas, Gregory Fernando(2106), "John Dewey's Radical Logic: The Function of the Qualitative in Thinking," *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, Vol. 52, no. 3, 2016, 435-468.
- Pardales, Michael. J. & Girod, Mark.(2006), "Community of Inquiry: Its Past and Present future," *Educational Philosophy and Theory* 38:3, 299-309.

- Peirce, Charles Sanders.(1877), “The Fixation of Belief,” 김동식·이유선 옮김(201), 「믿음의 고정」, 제임스 홉스 엮음, 『퍼스의 기호학』, 경기: (주)나남, 251-275.
- Pritchard, Michael S. (1992), “Moral Education: From Aristotle to Harry Stottlemeier,” In *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier’s Discovery*, edited by Sharp, Ann M and Reed, Ronald F., Philadelphia: Temple University Press, 15-31.
- Rancière, Jacques. (2005), « L’actualité du Maître ignorant : entretien avec Jacques Rancière, réalisé par Andréa Benvenuto, Laurence Cornu et Patrice Vermeren à Paris le vendredi 24 janvier 2003 », *Le Télémaque*, no 27, pp. 21-36.
- Reed, R. F. and Johnson, T. W.(1999), “Memorial Preface for Ronald F. Reed,” *Friendship and Moral Education. Twin Pillars of Philosophy for Children*, New York: Peter Lang, ix.
- Rorty, Richard.(1977), “Dewey’s Metaphysics,” *New Studies in the Philosophy of John Dewey*, The University Press of New England, in *John Dewey. Critical Assessments*, edited by J. E. Tiles, Vol. IV, London and New York: Routledge, 1992, 215-230.
- Russell, Josephine Russell.(2002), “Moral Consciousness in a Community of Inquiry,” *Journal of Moral Education* 31:2, 141-153.
- Sigurdardóttir, B.(2002), “Imagination,” *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 16:2, 34-38.
- Sapp, D. A.(2003), “Theoretical, political and pedagogical challenges in the feminist classroom: our struggles to walk the walk,” *College Teaching* 51:4, 131-140.
- Saw, Ruth Lydia(1993), “Conversation and Communication,” in *Thinking Children And Education*. edited by Matthew Lipman, Kendall/Hunt Publishing Company, 533-546.
- Sharp, Ann M.(1984), “Philosophical Teaching as Moral Education,” *Journal of Moral Education* Vol. 13, No. 1, January, 3-8.
- _____. (1992), “A Letter to a Novice Teacher: Teaching Harry Stottlemeier’s

- Discovery,” In *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier’s Discovery*, edited by Sharp, Ann M and Reed, Ronald F., Philadelphia: Temple University Press, 165–174.
- _____. (1992), “Women, Children, and Philosophy,” In *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier’s Discovery*, edited by Sharp, Ann M and Reed, Ronald F., Philadelphia: Temple University Press, 42–55.
- _____. (1993), “The Community of Inquiry: Education for Democracy,” In Matthew Lipman(ed.) *Thinking Children And Education*, Kendall/Hunt Publishing Company, 337–345.
- _____. (2018), “The Other dimension of caring thinking,” In *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*, edited by Maughn Rollins Gregory and Megan Jane Lavery, London and New York: Routledge, 209–214.
- Shields, David Light, “Character as the aim of education,” *Kappan*, 92(8)(2011), 48–53.
- Splitter, Laurence J.(1992), “A Guided Tour of the Logic in Harry Stottlemeier’s Discovery,” In *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier’s Discovery*, edited by Sharp, Ann M and Reed, Ronald F., Philadelphia: Temple University Press, 107–124.
- _____. (1997), “Philosophy and Democracy in Asia and the Pacific: Philosophy and Civic Education,” *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 13:3, 6–16.
- Strawson, P. F.(1971), “Imagination and Perception,” in *Kant on Pure Reason*, edited by Ralph C. S. Walker, Oxford: Oxford University Press, 1982, 82–99.
- Tappan, Mark B.(1998), “Moral Education in the Zone of Proximal Development,” *Journal of Moral Education* 27:2, 141–160.
- Tiles, J. E.(1992), “Introduction: Human Nature and Human Nurture,” in *John Dewey: Critical Assessments*, Edited by J. E. Tiles, Vol. I, London and New York: Routledge, 1–20.
- Tinder, Glenn.(1993), “Community as Inquiry,” In Matthew Lipman(ed.) *Thinking Children And Education*. Kendall/Hunt Publishing Company, 358–363.

Abstract

A Study on the Groundwork for *Philosophy for Children's* Moral Education

-focusing on M. Lipman's acceptance and transformation of Dewey's philosophy in terms of moral education-

Park, Chan Young

Department of Ethics Education

The Graduate School

Seoul National University

Many researchers acknowledge the connection between the philosophy for children and Dewey's philosophy, but little has been said about how Dewey's philosophical ideas influenced it. This gave rise to the problem of not accurately explaining the formation of children's philosophy's moral education. As a result, teachers and researchers focused on applying philosophy for children in class without the groundwork of philosophy for children's moral education theory. This study justifies that the philosophy for children's moral education is the result of the interpretation and transformation of Dewey's philosophical system, clarifies that it is an effective pedagogy in achieving moral autonomy and moral socialization, and suggests implications for Korean moral education.

The study began with an outline of Dewey's philosophy: naturalistic metaphysics, instrumentalist theory of knowledge, ethics and moral education. Dewey defines the

naturalistic metaphysics as ‘cognizance of the generic traits of existence.’ One of its categories is ‘the event’, which means to be “in a moving, growing never finished process”, the other is ‘the relationship’, which includes the interaction of the organism with the environment and the inseparable relationship of body-mind. Next, Dewey’s theory of knowledge, excluding traditional epistemology such as the quest for certainty, is presented as what he termed a “warranted assertion.” Finally, Dewey’s ethics emphasizes the ethical inquiry, instead of universal ethical principles, and focuses on the problem-solving by the use of moral imagination. Dewey’s moral education is presented on the individual and the social level; birth of the public and of the great community created by the activity of intelligent inquiry and communication.

Lipman’s philosophy for children is under the influence of Dewey philosophy. First, philosophy for children, influenced by Dewey’s metaphysics, rejects dualism. Lipman accepts Dewey’s concept, ‘the tertiary quality’ which pervades in the problem situation. As Dewey’s theory of knowledge is not a quest for certainty but a theory of reasonableness, philosophy for children seeks also the theory of truth, ‘reasonableness’. Lipman took Dewey’s “warranted assertions”, and shared Dewey’s conception ‘imagination’ that implies the mental rehearsals with possible outcomes. Finally, philosophy for children emphasized an ethical inquiry that followed Dewey in pursuit of reasonable judgment and reasoning. Dewey’s belief that the growth of personal experiences must be realized in the community also continues to philosophy for children.

Philosophy for children’s moral education adopted and transformed Dewey’s philosophical system. First, what was accepted is Lipman’s higher-order thinking presented in 1991 in which Dewey’s reflective and qualitative thinking are, in that critical thinking and creative thinking are guided by the pervasive quality of the inquiry situation. In addition, the emphasis on ‘reasonableness’ in philosophy for children can be said to be the acceptance point of Dewey’s theory of knowledge, denying the moral law as synthetic a priori propositions. Finally, Dewey’s insight that

the problem of moral education is the same as that of democracy, leads to the demand of the inquiry community as a democratic community for Lipman.

But Dewey's philosophical system is also transformed in philosophy for children's moral education. Lipman defined higher-order thinking as a fusion of critical and creative thinking, but by 1995, he further refined it by including caring thinking. Again in 2003, Lipman calls critical thinking, creative thinking and caring thinking multi-dimensional thinking or transactive thinking. Next, the transformation of Dewey's scientific inquiry into philosophical inquiry is a feature of the philosophy for children. Finally, for Dewey, the inquiry was considered possible in both formal and hidden curriculum, so that he did not need to have a separate subject for moral education. But Lipman found it more appropriate to set up an ethical inquiry as an independent subject for practice and for the intrinsic value of the subject. Philosophy for children's moral education as doing philosophy is characterized by ethical inquiry and an integrated moral education. Philosophy for children, on the one hand, stands for a philosophy, and on the other, for a pedagogy. Using narrative texts and philosophical inquiry communities as methodologies under the regulative idea of reasonableness and democracy enabled philosophy for children to be effective pedagogy for moral education at the individual and social levels.

However, philosophy for children must be a pedagogy that is effective in achieving the two goals of moral education, moral autonomy and moral socialization through the unique methodology under the regulative idea of reasonableness and democracy. But it is inherently limited by the very nature of pedagogy, not science of education, but practical theory. In other words, it is not the only child philosophy, but also is limited in that it cannot cover all the strengths of other pedagogies that foster moral and civil character. Nevertheless, when our moral education pursues the ideals of moral education of moral autonomy and socialization together with the cultivation of moral and civil character, philosophy for children's moral education must be one of the most effective moral education pedagogy for this.

From the perspective of philosophy for children's moral education, it is necessary to confirm before presenting suggestions about Korean moral education. The contents and methods of philosophical education are seen here and there in the Middle School *Ethics* and in the High School *Life and Ethics*. In particular, higher order thinking is presented in middle school *Ethics*, and the community of ethical inquiry is introduced in the teaching and learning method of *Life and Ethics* of the 2015 Revised Curriculum reference book. However, these contents and methods are disorganized in the content and method of children's philosophy. In addition, the reference book seems to have mistaken the community of ethical inquiry as a method of teaching and learning as a means, not as a methodology. But a bigger problem than this is the lack of linkage in school grades. According to the philosophy for children, elementary students could engage in ethical inquiry. Finally, the story texts of philosophy for children would be a good reference, considering that Korean elementary moral textbooks have not stimulated the moral imagination.

Despite these criticisms, it is significant that 2015 Revised Curriculum has embraced the contents and methods of philosophy for children. However, to be moral education as doing philosophy, a more rigorous understanding of philosophy for children's moral education should be accompanied; in the elementary moral education, 'basic ethical inquiry' should be introduced, and in the secondary moral education, a more systematic moral inquiry and the construction of 'community of ethical inquiry' should be called for.

Keyword : Dewey's philosophy, Philosophy for Children, community of philosophical inquiry, ethical inquiry, story text, moral education, pedagogy

Student Number : 2018-33725